GILBERTO C. NHONGOLA

CONCEPÇÃO CIENTÍFICA DA GESTÃO PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA DO PROCESSO DOCENTE-EDUCATIVO

ERUDITA PRESS

GILBERTO C. NHONGOLA

É Licenciado em Educação, especialidade de Defectologia, pela Universidade de Ciências Pedagógicas "Rafael María de Mendive", em Pinar del Río (Cuba), Mestre em Ciências da Educação e Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca".

Realizou estudos de pós-graduação nas áreas de Fundamentos Sociais do Processo Educativo, Psicologia da Educação, Fundamentos Pedagógicos, Direcção dos Processos Educativos, Desenho Curricular e Desenho Experimental dos Processos Pedagógicos, obtendo classificação de Excelente.

Exerceu as funções de Director Adjunto para a Área Académica da Comissão de Gestão da Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte, Director Geral da Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte e Vice-Reitor para os Assuntos Académicos e vida estudantil da Universidade Lueji A'Nkonde.

Actualmente, é Vice-Reitor para a Área Académica da Universidade Lueji A'Nkonde.

ISBN 978-989-9276-20-8
9 789899 276208

GILBERTO C NHONGOLA

CONCEPÇÃO CIENTÍFICA DA GESTÃO PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA DO PROCESSO DOCENTE-EDUCATIVO

ERUDITA PRESS

ERUDITA PRESS

Copyright©2026 Erudita Press & Gilberto C. Nhongola

Título: CONCEPÇÃO CIENTÍFICA DA GESTÃO PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA DO PROCESSO DOCENTE EDUCATIVO

Autor: Gilberto C. Nhongola

Editor: Ngunza Domingos Alberto

Editor de secção: Márcio Undolo

Projecto Gráfico: Francisco Domingos

Diagramação: Andreia António

1.ª Edição: Julho de 2026

ERUDITA PRESS

Morro Bento, Rua da Max, entrada da Rua da Nori - Luanda, Angola.

Telefone (+244) 927 218 364 | 923 798 904

E-mail: editorialeruditapress@gmail.com

ISBN: 978-989-9276-20-8

É expressamente proibida a reprodução desta obra por qualquer meio (fotocópia, *offset*, fotografia, digitalização, etc.), sem o consentimento por escrito da Litterae Edições e do Autor, abrangendo esta proibição os conteúdos paginados, o arranjo gráfico e o *design* da capa. A violação destas regras é passível de procedimento judicial, de acordo com a Lei n.º 4/90, de 10 de Março.

Dedicatória

Aos meus pais (em memoria);

Aos meus filhos e à minha querida esposa, Sara;

Aos meus irmãos, Jorge e Luísa;

Aos meus sobrinhos;

Aos meus amigos de Angola e de Cuba;

Aos meus colegas da ULAN, especialmente o Professor Doutor Samuel Carlos Victorino (então Reitor da ULNA, à data da realização da investigação que está na origem da presente publicação em livro), o Professor Doutor Carlos Pedro Cláver Yoba e o Professor Doutor Alfredo Armando Manuel (actual Reitor da ULAN).

Agradecimentos

Aos professores da Universidade de Pinar del Río "Hermanos Saíz Monte de Oca" em geral; e, em particular, ao Centro de Estudos de Ciências do Ensino Superior (CECES), ao seu Director e aos Reitores da UCP de Pinar del Río;

Ao meu tutor, Professor Doutor Pedro Alfonso Alemán, que não poupou esforços nem tempo para a minha formação académica e científica;

À Professora Doutora Teresa Díaz Domínguez, de quem recebi muitas lições que se configuraram, de igual modo, como fundamentais para a minha formação em ciência;

Ao Professor Doutor Lázaro Márquez, que desde o mestrado se tornou um exemplo de profissional e de pessoa para mim;

À Professora Doutora Juana Isabel Lamanier Ramos, pelo apoio informático;

Ao Povo de Cuba e aos seus dirigentes, por me terem acolhido como um filho, desde cedo, em especial, ao meu pai e à minha mãe, em Cuba, ao irmão Boris, ao Orlando, ao Maiga, ao Professor Amarilis; Aos meus colegas da Universidade Lueji A'Nkonde: o Dr. Samuel,

o Dr. Alfredo, o Dr. Yoba, o Dr. Chipombela (em memória), o Director Pascoal e demais colegas, por compreenderem a importância desta formação científica e apoiarem este sonho pessoal;

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, participaram na minha formação e na construção de um mundo melhor para mim, expresso os meus agradecimentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO 1
Tendência da Gestão do Processo Docente-Educativo no Ensino. O Trabalho Metodológico 23
1.1.Gestão do Processo Docente-Educativo no Ensino Superior na Perspectiva Internacional 23
1.2. Análise dos Resultados da Entrevista com Directores da ULAN 30
1.3. Análise Documental dos Planos de Estudo da ULAN 32
1.4. Inventário dos Problemas na Gestão do Trabalho Metodológico dos Docentes da ULAN: regularidades do diagnóstico 33

CAPÍTULO 2
Bases Teóricas e Fundamentos da Concepção Científica Para a Gestão **35**
2.1. Bases Teóricas e fundamentos da gestão PDE. O Papel do Trabalho Metodológico dos Docentes 36
2.2. Fundamentos Teóricos da Gestão Científica dos Processos Educativos 39
2.2.1. Conceito de processo docente-educativo 44

2.2.2. Trabalho metodológico como dimensão da gestão do PDE na ULAN: componentes e relações 46
2.2.3. O TM e as funções da gestão do PDE 56
2.2.4. Trabalho metodológico nos níveis de curso, disciplina e ano académico. Relações entre estes níveis 63
2.2.5. A disciplina. A sua função no trabalho metodológico 64
2.2.4. Ano académico. A sua função no trabalho metodológico 66
2.2.4.1. Relações metodológicas entre o corpo docente do curso, o ano académico e a disciplina. 68
2.3. Desenvolvimento da Capacitação Pedagógica e Didáctica do Docente 70
2.3.1. Componentes do processo de capacitação de docentes 70
2.4. Premissas para o Desenvolvimento da Gestão Pedagógica e Didáctica do PDE na ULAN 76
2.4.1. Unidade estratégica de gestão do PDE na ULAN 77
2.4.2. Concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN 80

CAPÍTULO 3
Proposta de Metodologia Para a Implementação de Concepção Científica de Gestão Pedagógica e Didáctica do Processo Docente-Educativo **83**
3.1. Desenho de uma metodologia para o desenvolvimento da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE 83
3.1.1. Estudo diagnóstico de necessidades para o desenvolvimento do TM nos níveis de curso, disciplina e ano académico 84
3.1.2. Determinação dos objectivos de TM nos níveis de curso, disciplina e ano académico 85
3.1.3. Premissas para a relação problema/objectivo do TM 86
3.1.4. Alternativas para desenvolver o TM do PDE 88

3.1.5. Plano de TM nos níveis de curso, disciplina e ano académico 89
3.2. Implementação de uma metodologia para o desenvolvimento do TM nos níveis de curso, disciplina e ano académico: passos metodológicos 89
3.3. Avaliação da Viabilidade do Modelo por meio do Critério de Especialistas 91
3.3.1. Design, planeamento e execução do método 91
3.3.2. Interpretação dos resultados 93
3.4. Experiência de Aplicação da Proposta na ULAN 95
3.4.1. Avaliação da pesquisa aplicada aos docentes que participaram do debate científico 99
3.4.2. Análise comparativa entre as observações de aulas 100
3.4.3. Análise da entrevista com os estudantes da ULAN 105

CONSIDERAÇÕES FINAIS 109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 111
ANEXO 1 149
ANEXO 2 153

Introdução

Os enfoques do Ensino Superior, adoptados nos últimos anos, enquanto sistema educacional, contribuem, actualmente, para a busca de premissas que o aproximem da excelência nos processos que nela são executados, nomeadamente: o ensino, a investigação e a extensão universitária. E tais enfoques têm como objetivo confirmar a missão das Instituições de Ensino Superior enquanto entes sociais cuja missão é a de manter uma atitude de mudança e transformação social, por meio dos profissionais que nelas ingressam, procurando oferecer-lhes uma formação integral, articulando a sua preparação técnico-científica com o desenvolvimento de capacidades e uma consequente consciência ética.

No campo da formação universitária, distintos investigadores cubanos têm-se dedicado ao tema, entre os quais se destacam: Díaz Domínguez, T. (2001); Álvarez de Zayas, C. (1996); Añorga, J. (1995); Horruitiner, P. (1994, 2006); Addines, F. (2003, 2004, 2006); Alfonso, P. (1994, 2003), entre outros. No contexto internacional, destacam-se trabalhos de García, Guadilla, C. (2011); Guerra, D. (2000); Huberman, M. (1988), entre outros. Todos eles assinalam o carácter social e contextualizado do Ensino Superior, além da necessidade que admitem haver de se preparar os docentes, de modo que eles sejam capazes de enfrentar os desafios da educação, no novo milénio, trazendo à colação aquilo que demanda também da UNESCO, em termos de desenvolvimento humano, segundo a qual

> A função formativa da universidade não se limita aos conhecimentos e habilidades, mas abrange também, paralelamente, a formação e consolidação de valores. As universidades devem tomar cada vez mais consciência de que os desafios são académicos e científicos, morais e éticos.

O Ensino Superior angolano sustenta o seu modelo pedagógico sobre essas bases e, dentro dos processos universitários, o processo docente-educativo é orientado para formar o tipo de profissional de que a sociedade necessita, de forma tal que, ao longo da história, se tem enfatizado o seu aperfeiçoamento para garantir as suas funções formativa, transformadora e educativa.

Como sabido, vários esforços foram feitos com vista fundamentar cientificamente a didáctica (ou a teoria do ensino) para o ensino superior, desenvolvendo nesse nível a função docente-educativa, que sem uma gestão sistémica e permanente com os docentes não pode alcançar um desenvolvimento superior.

A investigação que esteve na origem da presente publicação em livro justifica-se pela necessidade constante de se ir aperfeiçoando a gestão pedagógica e didáctica do processo docente-educativo (abreviadamente designado, doravante, por PDE), no que ao desenvolvimento do Ensino Superior angolano diz respeito. Embora se admita os avanços rumo à excelência do modelo didáctico desse sistema educacional, torna-se imperioso adequar a actividade realizada no PDE às exigências que se colocam nos novos tempos de desenvolvimento.

A análise histórica e lógica confirma a inexistência de um processo de gestão pedagógica e didáctica que permita a direcção do PDE, o que fundamenta a necessidade de estabelecer relações entre os seus níveis dentro do desenho curricular do Ensino Superior angolano, basicamente a carreira ou programa ou,

ainda, as Unidades Curriculares como suporte metodológico que direcciona a formação integral dos profissionais que ingressam no Ensino Superior, assessorando outros níveis estruturais com carácter inter e multidisciplinar, mais próximos à execução do trabalho didáctico. Esses níveis, além de apresentarem problemas de inter-relação, devem enfrentar novos conceitos introduzidos nos currículos universitários.

Actualmente, o Estado angolano está de cada vez mais empenhado na criação de condições de vária ordem necessárias para a execução de diversos projectos educacionais que garantem, a curto, médio e longo prazos, o desenvolvimento do Ensino Superior rumo a patamares mais elevados, assegurando a formação do capital básico da sociedade, com recursos humanos melhor preparados para responder às demandas sociais, ao desenvolvimento sustentável e às necessidades do mercado de trabalho.

Contudo, ao estabelecer as relações de influência entre esses três níveis na formação do profissional, verifica-se que os responsáveis pela condução do PDE não sempre observam as relações que se impõem entre as dimensões administrativa e tecnológica na gestão do PDE, confundindo as funções metodológicas de cada uma; e, por consequência isso, ocorre um desalinhamento do carácter sistémico do processo, comprometendo a formação de profissionais em nível de excelência.

Assim, a situação problemática reside no fato de que o desenvolvimento da gestão do PDE da Universidade Lueji A'Nkonde (doravante denominada abreviadamente ULAN) carece de fundamentação pedagógica e didáctica, manifestando-se na inexistência de conselhos pedagógicos, na pouca preparação didáctica dos docentes, na ausência de fundamentos didácticos nos programas das disciplinas e na fraca inter-relação inter e multidisciplinar

nos currículos universitários, o que impacta, negativamente, na qualidade da formação profissional e, consequentemente, no cumprimento da missão social da ULAN.

Neste sentido, o estabelecimento dessas relações, por meio do trabalho metodológico no PDE e da capacitação pedagógica e didáctica para melhorar o desempenho docente, deve garantir uma melhor gestão e execução da formação integral dos futuros graduados através do PDE. Em face disso, procurámos responder à seguinte questão científica: *Como aprimorar a gestão do PDE da ULAN, em conformidade com as necessidades de contexto, quanto ao modelo didáctico universitário angolano para a formação de profissionais?*

Visando à consecução da resposta a essa questão científica, procurámos delimitar o objeto da investigação, tendo sido, com efeito, importante estudar a gestão do PDE na ULAN, buscando fundamentar uma concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE, por meio do trabalho metodológico e da capacitação dos docentes, que permita a sua implementação na ULAN, de modo eficaz, sistemático e contínuo.

Daquela questão científica, considerada central do presente estudo, emanam outras, que aqui se seguem e que se apresentam como categorias de operacionalização da investigação realizada, a saber:

1. Quais são as tendências teóricas e práticas que sustentam a gestão pedagógica e didáctica do PDE, através do trabalho metodológico dos docentes no Ensino Superior e da capacitação em seu desempenho?
2. Qual é o estado actual da preparação pedagógica e didáctica dos docentes da ULAN para gerir o PDE e consolidar a actividade metodológica da Universidade?

3. Quais são as ideias científicas que compõem uma concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN, permitindo articular a dimensão metodológica com a capacitação docente para o seu desempenho?
4. Como implementar essa concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN, considerando uma metodologia que integre a actividade metodológica com a capacitação docente?
5. Qual será a validade da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE e sua metodologia para implementação na ULAN do contexto angolano?

Assim e de modo a alcançar os objectivos preconizados, o que nos remete à solução do problema, formulámos um conjunto de tarefas científicas, designadamente: (i) identificar as tendências que sustentam a gestão pedagógica e didáctica do PDE dos docentes no Ensino Superior; (ii) diagnosticar o estado actual da gestão do PDE na ULAN e, especialmente, dos seus docentes, para a sua condução; (iii) elaborar uma concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN; (iv) estruturar uma metodologia para a implementação dessa concepção científica na ULAN; (v) validar a concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE e sua metodologia para implementação na ULAN; e, por fim, (vi) aplicar a metodologia para implementar a concepção científica na ULAN.

Sob o enfoque dialéctico-materialista e para o desenvolvimento dessas tarefas, empregámos métodos de nível teórico, empírico e estatístico, tal como a seguir passaremos a descrevê-los.

a) Métodos do nível teórico:

a.1.) **Método histórico e lógico**: avalia a evolução da gestão do PDE no Ensino Superior em geral, determina tendên-

cias e regularidades do processo e suas particularidades evolutivas, em Angola;

a.2) **Método de análise e síntese:** possibilita a abordagem da gestão do PDE do ponto de vista das suas partes constituintes e sua integração por meio do trabalho metodológico docente para a gestão do PDE e sua capacitação;

a.3) **Método sistémico-estrutural**: estabelece as relações entre resultados do diagnóstico e a caracterização do objecto, determinando os seus elementos constitutivos para construir a concepção científica da gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN;

a.4) **Método de modelagem:** promove a abstracção para determinar relações contraditórias entre componentes, a relação entre dimensões da gestão do PDE (trabalho metodológico e relações curriculares), definindo a fonte do desenvolvimento da concepção científica;

a.5) **Método genético**: usado para identificar a célula constitutiva da concepção, a menor expressão com características e relações integradoras, por meio da estrutura dos anos académicos como célula do trabalho metodológico para o PDE nas universidades, além de um centro de pesquisa e pós-graduação pedagógica e didáctica como unidade básica para a actividade científico-pedagógica.

a.6) **Método de análise documental**: estudo dos planos curriculares da ULAN, programas curriculares das unidades disciplinares por semestre, para relacionar a formação integral dos estudantes com as demandas do mercado; análise de documentos e directrizes do Ministério da Educação angolano, políticas educacionais e documentos da UNESCO para evidenciar a necessidade da investigação realizada.

b)**Métodos do nível empírico**:

b.1) **Entrevistas:** possibilitam fundamentar o problema e enriquecer a solução via participação dos envolvidos, considerando a transformação dos sujeitos participantes, facilitando sustentar a concepção científica na prática da ULAN;

b.2) **Entrevista a dirigentes da ULAN**: avalia a preparação pedagógica e didáctica dos docentes a partir do desempenho profissional, especialmente para gestão do PDE;

b.3) **Observação de aulas:** com guia específica, avaliam-se as aulas para verificar a gestão do PDE realizada pelos docentes e o trabalho com estudantes;

b.4) **Pesquisa com docentes da ULAN**: avalia a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em relação à formação integral esperada dos estudantes a partir do PDE conduzido e preparação dos docentes para sua gestão;

b.5) **Teste de satisfação**: mede a satisfação dos docentes em relação às actividades metodológicas organizadas para o seu aprimoramento didáctico, metodológico e profissional, visando a gestão do PDE.

b.6) **Consulta a especialistas:** aplicada a 30 profissionais do Ensino Superior com experiência em gestão do PDE docente para avaliar teoricamente a concepção científica para a sua gestão.

c)**Métodos do nível estatístico**:

c.1) Uso do sistema SSPS e análise da distribuição de frequências dos dados para caracterizar o estado actual da preparação para gestão do PDE dos docentes da ULAN, com estatística descritiva e inferencial para identificar

regularidades; aplicação do teste qui-quadrado para comparar resultados da observação das aulas;

c.2) Além disso, o método Delphi na análise do questionário aos especialistas e a técnica de Iadov para processar informações do teste de satisfação.

O estudo realizado permitiu obter os seguintes resultados:

i. A contribuição teórica consiste no desenvolvimento de uma concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE nos distintos níveis curriculares — corpo docente do curso, disciplina e ano académico, permitindo uma concepção mais estruturada da gestão do PDE, considerando o modelo do profissional a ser formado em relação à Teoria dos Processos Conscientes.

ii. Nessa concepção, definem-se as funções metodológicas de cada nível, originando a fundamentação do papel-regente da Disciplina Principal Integradora no trabalho metodológico universitário, assim como a posição do semestre académico como célula da actividade metodológica na universidade, de acordo com o modelo pedagógico que caracteriza a universidade angolana, constituindo uma nova relação que destaca o papel e as contradições de cada nível.

iii. Outro aporte é a fundamentação teórica para a preparação pedagógica dos docentes, a partir de invariantes necessárias para executar essas relações adequadamente e propiciar um ambiente institucional favorável ao trabalho didáctico nas Instituições de Ensino Superior, concretizado em uma unidade organizativa essencial: um Centro de Estudos Pedagógicos e Didácticos para o Ensino Superior, que integra e se responsabiliza pela dimen-

são metodológica e capacitação docente para a gestão do PDE.

iv. A relevância prática do trabalho está na estruturação de uma metodologia para estabelecer as relações entre os níveis de carreira, disciplina e semestre, apoiada em um programa de capacitação docente e na fundamentação de um Centro de Estudos Pedagógicos e Didácticos na ULAN, visando criar um ambiente propício ao trabalho pedagógico e didáctico que deve existir nas universidades.

v. O processo de estudo científico realizado permitiu encontrar uma solução válida, estruturada e fundamentada para o problema científico levantado. Os aportes indicados, evidenciados no estado da arte, poderão contribuir para a formação integral de profissionais mediante a preparação dos docentes.

vi. Como inovação, destaque-se a integração dos processos de trabalho metodológico, capacitação pedagógica dos docentes na gestão educacional universitária, especialmente do PDE como dimensão pedagógica e didáctica da gestão, o que melhora o desempenho profissional pedagógico dos docentes da ULAN e promove a excelência desta jovem instituição angolana; além da proposta de integrar essas acções numa estrutura de gestão que apoie cientificamente o trabalho administrativo dos vice-reitores — um Centro de Estudos Pedagógicos e Didácticos como unidade básica para concretizar a investigação demandada.

Capítulo 1

Tendência da Gestão do Processo Docente-Educativo no Ensino. O Trabalho Metodológico

Este capítulo tem como objectivo principal determinar aquilo que são tendências actuais relativamente à gestão pedagógica e didáctica do PDE, no que ao ensino superior diz respeito; e fundamentá-las a partir de enfoques holísticos, realizando uma análise do geral ao particular. Está no centro da nossa abordagem a concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE, no contexto da Universidade angolana, no geral, e da Universidade Lueji A'Nkonde, em particular.

1.1. Gestão do Processo Docente-Educativo no Ensino Superior na Perspectiva Internacional

Para analisar a natureza do problema apresentado, é importante esclarecer o papel actual do Ensino Superior. Segundo o que consta da Política para Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior, instrumento publicado pela UNESCO, em 1995,

> o debate normativo sobre a função do Ensino Superior em um mundo em transformação deve basear-se em um equilíbrio prudente entre a manutenção de determinadas características do património educacional e cultural e as transformações indispensáveis para definir a função atribuída pela sociedade ao Ensino Superior. Assim, este nível de ensino deve ser mais responsivo

> aos problemas gerais enfrentados pela Humanidade e às necessidades da vida económica e cultural, sendo também mais pertinente ao contexto específico de uma região, país ou comunidade.

Dessa premissa surge a seguinte questão: qual é (e qual deve ser) a função do Ensino Superior na sociedade presente e futura? — questão presente em quase todos os documentos recentes sobre a problemática do Ensino Superior.

Ao responder, geralmente se aponta a universidade como instituição social cujo papel é o de contribuir para a transformação da sociedade, mantendo uma atitude permanente de mudança e transformação, alcançada por meio da melhoria da qualidade e competitividade dos resultados dos processos de ensino, investigação científica e extensão universitária, condição indispensável para a sobrevivência e o desenvolvimento sustentável dessas instituições.

Em termos de dimensão e importância, verifica-se que a função da universidade reside em manter e desenvolver a cultura da sociedade por meio da formação de pessoas que dela se apropriem, apliquem-na, enriquecendo-a por meio de processos de (re-)criatividade e/ou inovação. Assim, "o processo formativo dessas pessoas, que se tornam profissionais e solucionam problemas com enfoque criativo, é o objecto das universidades".

Diante disso, a gestão do PDE no Ensino Superior, realizado para a formação constante de profissionais, líderes sociais e para o avanço de processos de investigação científica e criatividade, influencia decisivamente o progresso social. Este processo torna-se uma via eficiente e sistemática para a preservação e desenvolvimento cultural da sociedade contemporânea, além de possibilitar que as universidades atinjam níveis de excelência.

A gestão universitária, além de conceito abrangente, deve ma-

terializar-se por meio de medidas, políticas e estratégias de Ensino Superior, próprias de cada contexto investigado. No âmbito da gestão educacional, compreende os processos substanciais do Ensino Superior. Um desses processos, presente nas Instituições de Ensino Superior (abreviadamente denominadas IES), é o processo docente que pressupõe a preparação dos professores para promover a formação integral do estudante.

A formação integral é um processo organizado nas IES, composto pelas influências educativas exercidas sobre os estudantes nas funções substanciais de ensino, investigação científica e extensão universitária.

No âmbito da gestão do PDE, para o seu bom funcionamento, destacam-se o trabalho metodológico e a actividade científica dos docentes, juntamente com a sua capacitação.

A gestão do PDE no Ensino Superior configura-se como uma teoria na prática científica que, na dimensão dos recursos humanos, explora as suas possibilidades, apoiando-se no comportamento organizacional da instituição, evidenciando o serviço da estrutura baseada no plano de desenvolvimento universitário.

A gestão dos recursos humanos tem a função de identificar e promover pessoal baseado no comportamento organizacional, definir e impulsionar a qualidade do serviço, fortalecendo o capital humano dentro de um ambiente de respeito mútuo e lealdade.

A sua efectivação auxilia as autoridades universitárias, quanto à colaboração apropriada que a instituição recebe do pessoal eleito, seleccionado, nomeado, contratado, entre outros. A esse respeito, Rodríguez e Valcárcel afirmam que

> a optimização dos benefícios de bem-estar direccionados aos funcionários é outro resultado dessa gestão. As melhores relações com as associações sindicais, voltadas a manter vínculos que fa-

> voreçam a cooperação mútua e o trabalho participativo, devem ser conquistas.

A gestão dos recursos humanos, também chamada de gestão do talento humano, como observa José Miguel Borroto,

> o aproveitamento da capacidade intelectual de todas as pessoas (neste caso, da comunidade universitária), não é só mais factível, mas também necessário, se se quiser dotar a organização de flexibilidade e capacidade de adaptação, ou seja, inteligência. Gerir processos de criação e troca de conhecimentos, estímulos para isso e a criação de valores, potencializa a articulação de sistemas organizativos que valorizam a capacidade e o contacto entre pessoas, por oposição ao modelo hierárquico antigo que desperdiça conhecimento de forma pouco eficiente. Assim, a gestão dos recursos humanos se enriquece com o desafio da gestão do conhecimento.

Esse enfoque permite valorizar a contradição dialéctica presente nas IES, associada à preparação pedagógica e didáctica dos docentes para conduzir, com êxito, a gestão do PDE junto a estudantes de diversas áreas de formação. Por meio do trabalho metodológico, reforça-se a gestão do PDE no Ensino Superior, desenvolvendo a universidade actual, traçando as bases do futuro e cumprindo a sua missão — o que se comprova como uma experiência bem-sucedida nas universidades cubanas.

Portanto, a gestão do PDE realizada nas universidades é uma via para impulsionar o desenvolvimento social. O Ensino Superior adquire novas dimensões, e o papel do processo pedagógico modifica-se, muda e transforma-se para responder às mudanças do mundo actual, visando à sustentabilidade da universidade e sua função futura.

Os agentes pessoais no processo educativo universitário — professores e estudantes — devem também assumir uma atitude de

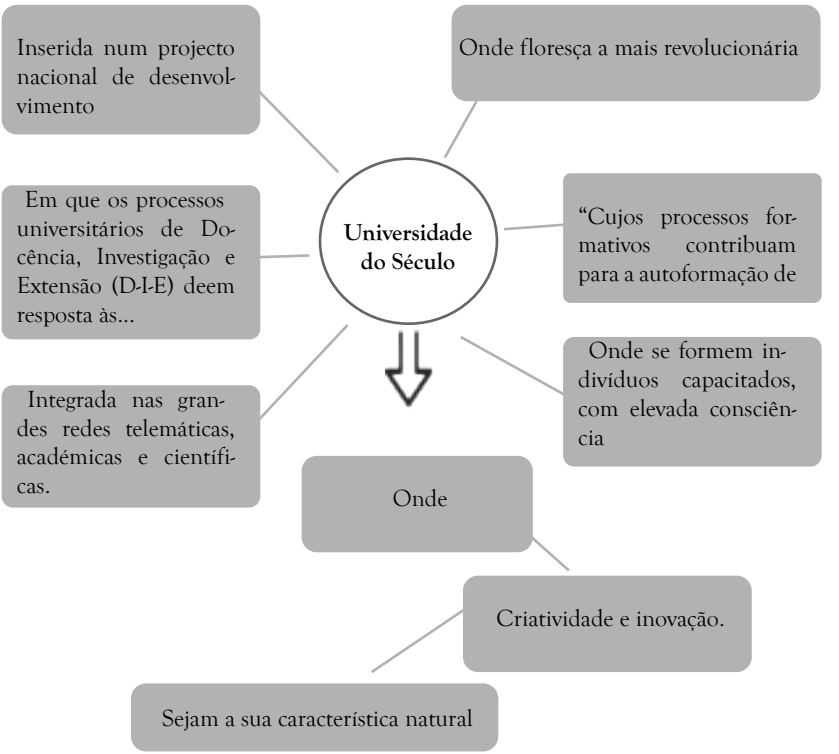
mudança para interagir e responder eficazmente aos desafios do processo formativo desse nível e cumprir as suas metas, com eficiência.

Dois documentos muito discutidos nos círculos que estudam a problemática do Ensino Superior e que permanecem relevantes são o instrumento de "Política para Mudança e Desenvolvimento da Educação Superior", publicado em Paris, em 1995, e "Ensino Superior: lições da experiência", lançado pelo Banco Mundial, em Washington, no mesmo ano. Ambos os instrumentos apresentam o problema, sem uma visão unificada: enquanto a UNESCO reafirma o papel das universidades como instituições sociais inseridas na sociedade contemporânea, definindo prospectivamente a sua contribuição aos desafios para o desenvolvimento sustentável da Humanidade no presente e futuro século, o Banco Mundial oferece outra perspectiva.

Neste contexto, a concepção da universidade do século XXI definida pela UNESCO envolve:

i. A tendência de incorporar projectos de I+D (Inovação e Desenvolvimento) como políticas de gestão universitária;
ii. A formação humana dos sujeitos que ingressam nas universidades, identificando valores morais e cidadãos que definem o profissional universitário;
iii. A relação do currículo com o desenvolvimento das ciências, tecnologias e sociedade;
iv. A integração activa e consciente dos centros de produção e serviços com as universidades.

Essas características impactam directamente a gestão do PDE e resumem parte da intenção do presente estudo, que visa contribuir para o desenvolvimento da ULAN. Outras características relacionadas com a gestão universitária são apresentadas na figura da página seguinte:



Premissas da universidade rumo à excelência (UNESCO, 2010)

Do estudo empírico feito, tendo sido possível observar aulas no âmbito das quais e mediante análise dos resultados da observação de 30 aulas durante o primeiro semestre do Ano Académico de 2010, representando 38,9%, seleccionadas aleatoriamente e como parte das funções exercidas pelo autor, na sua qualidade de Vice-Reitor para os Assuntos Académicos da ULAN, revelaram-se os pontos como a seguir se apresentam.

Em 66,6% das aulas visitadas, não são orientados os objectivos de aprendizagem dos estudantes, durante o seu processo formativo. Em igual percentual, observa-se que a relação entre docente e estudantes é considerada nula, pois, em muitos casos,

o professor desconhece as características pessoais e académicas dos estudantes, chegando a revelar alguma simpatia em falta, a julgar pelo desinteresse em saber os nomes dos estudantes.

Também em 66,6% dessas observações, há poucos ou nenhum vínculo entre a aula e os objectos profissionais do curso. O mesmo percentual representa aulas onde os conteúdos básicos ou específicos da profissão, organizados curricularmente, não são integrados ao processo formativo.

Além disso, em 66,6% das aulas observadas, não há uma avaliação sistemática e integral do estudante, condizente com os objectivos da aula ou com o perfil de saída do curso. Também neste percentual, não são considerados os aspectos formativos dos estudantes, nem são estabelecidas relações com suas famílias ou o entorno, o que contribuiria para uma formação integral.

Em relação, ainda, à promoção de processos como acção, reflexão e sistematização, 66,6% das aulas não os incentivam sistematicamente. Da mesma forma, em 66,6% das aulas, não se desenvolvem acções de formação, criação intelectual e vinculação com a família e a comunidade junto dos estudantes.

Observa-se que, em 100% das aulas, não há orientação do estudante sobre o uso de diversas fontes bibliográficas e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para os seus estudos e trabalho independente. Em 66,6% das observações, é omisso o trabalho de tutoria como reforço fundamental da prática educativa, por meio da supervisão de projectos de aprendizagem.

Também em 66,6%, não são organizadas acções de investigação com os estudantes como parte dos projectos de aprendizagem. Ainda nesse mesmo percentual, os estudantes não são acompanhados durante o processo formativo para descobrirem as suas potencialidades, orientar na tomada de decisões, fornecer as

informações necessárias para superar dificuldades e motivá-los a prosseguir.

Esses resultados evidenciam a falta de preparação metodológica dos docentes observados, revelando dificuldades na articulação dos componentes didácticos do processo de ensino-aprendizagem, assim como na integração dos conteúdos identificados no perfil de saída de cada curso.

Além disso, identificam-se problemas no desenvolvimento dos valores e sentimentos esperados para a formação integral dos estudantes, bem como na integração dos componentes académico, laboral, investigativo e social presentes nas aulas.

1.2. Análise dos Resultados da Entrevista com Directores da ULAN

Com o objectivo de avaliar a preparação pedagógica e didáctica dos docentes a partir do seu desempenho profissional, realizámos uma entrevista a cinco directores da ULAN, representando 41,6% dos funcionários da Universidade. Destacam-se os seguintes resultados:

Na primeira pergunta, sobre a avaliação dos componentes didácticos no processo de ensino-aprendizagem realizado pelos docentes, 100% reconhecem a relação entre conteúdos, organização do ensino e objectivos; entretanto, apontam a necessidade de melhorar a qualidade da avaliação e o uso de métodos capazes de activar a aprendizagem e lidar com as diferenças individuais dos estudantes.

Na segunda pergunta, sobre a integração dos conteúdos do perfil de saída dos cursos, os directores indicam que apenas conseguem integrar as unidades temáticas dos programas das disciplinas, havendo barreiras para estabelecer relações inter-

disciplinares e a integração curricular em cada curso ou ano académico. Na terceira pergunta, sobre o desenvolvimento dos valores e sentimentos para a formação integral dos estudantes, 80% consideram esse trabalho deficitário, especialmente porque os docentes se focam apenas nos conteúdos das suas disciplinas.

Na quarta pergunta, relacionada com a integração dos componentes académicos, laborais, investigativos e sociais nas aulas, 100% dos directores afirmam que não ocorre, destacando que os professores desconhecem o perfil de saída das áreas formativas nas quais intervêm. Além disso, 80% mencionam que a integração com a comunidade é limitada pelo financiamento dos projectos universitários voltados às comunidades mais necessitadas de Angola.

Na quinta pergunta, sobre a relação entre docentes, estudantes e autoridades, 100% consideram-na baixa, devido ao desconhecimento das características pessoais dos alunos e comunicação muito formal, restrita ao ambiente da sala de aula.

Na sexta pergunta, sobre o compromisso institucional dos docentes com a sua actuação pedagógica, todos explicam que esse compromisso é motivado por interesses económicos e vínculos laborais, e não pelo desejo ou interesse em formar profissionais que contribuirão com o desenvolvimento do país.

Na sétima e última pergunta, sobre a actualização dos docentes durante o processo de ensino, 100% afirmam que, com a ajuda cubana, conseguiram reformar os seus cursos.

Segundo a avaliação feita pelo directores da ULAN, existem problemas relacionados tanto com os componentes didácticos do PDE, quanto com o desempenho pedagógico dos docentes, reforçando a necessidade de aprimorar-se a formação pedagógica e didáctica desses profissionais.

1.3. Análise Documental dos Planos de Estudo da ULAN

Com base em uma guião de análise documental, elaborado para avaliar os planos de estudo da ULAN, procurámos estabelecer as relações entre a formação integral dos estudantes e as exigências do mercado de trabalho para os finalistas. Com efeito, determinados critérios foram tidos em conta, a saber: (i) identificação dos conhecimentos, habilidades e valores nos perfis de saída; (ii) presença de orientações metodológicas nos programas das disciplinas e cursos; e, por último, (iii) correspondência dos conteúdos das grelhas curriculares com os objectos da profissão.

Assim, feita a análise crítica de pendor avaliativo, os resultados indicam que:

Embora todos os planos de estudo incluam esses componentes curriculares, eles não se aproximam dos problemas sociais, económicos e culturais que caracterizam o contexto angolano em sua totalidade.

No curso de Enfermagem, as habilidades listadas são muito próximas às dos médicos em formação, o que compromete a identidade e perfil ocupacional do curso.

Cem porcento dos planos de estudo e programas das disciplinas carecem de orientações metodológicas para docentes, limitando-se a especificar as formas organizativas (aulas, seminários, etc.) e carga horária, mas sem sugerir como avaliar sistematicamente ou conduzir o trabalho educativo no micro-currículo.

Os programas das disciplinas e cursos não mencionam as relações interdisciplinares e ignorando, desperdiçando o potencial do contexto profissional para estes diferentes campos científicos.

Não há correspondência entre os conteúdos das grelhas curriculares e os objectos da profissão.

Fica claro que o carácter orientador e organizativo do modelo curricular não favorece a gestão do processo educativo da ULAN nem o trabalho didáctico dos docentes para elevar a qualidade da formação.

1.4. Inventário dos Problemas na Gestão do Trabalho Metodológico dos Docentes da ULAN: regularidades do diagnóstico

Por via da triangulação metodológica dos resultados empíricos obtidos a partir dos docentes da ULAN, os problemas educacionais identificados a serem resolvidos através da gestão pedagógica e didáctica do PDE e das formas organizativas de capacitação são os seguintes:

i. Ausência de conselhos pedagógicos para gestão eficiente e eficaz do PDE;
ii. Falta de análise dos resultados da gestão que identifique aspectos, requerendo maior atenção pedagógica;
iii. Actividades de gestão do processo docente não atendem aos critérios de qualidade do Ensino Superior;
vi. A qualidade do processo docente não se fundamenta no aperfeiçoamento sistemático da prática profissional dos docentes;
v. Métodos tradicionais de ensino não favorecem a activação do conhecimento nem a construção intelectual do estudante;
vi. Avaliação inadequada, sem diagnóstico integrador que aproxime o estudante da solução dos problemas profissionais;
vii. Planificação pouca sistemática, que fomenta um ensino fragmentado e descontextualizado ou desfasada das necessidades do mercado de trabalho;

viii. Aprendizagem rígida e disciplinar, desfasada da vida e das inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade;

ix. Trabalho fraco e desorganizado com os temas transversais no micro-currículo;

x. Estratégias de aprendizagem adoptadas pelos docentes não estimulam o estudo independente;

xi. Desconhecimento de Psicologia Educacional dificulta a caracterização dos estudantes;

xii. Resultados baixos na formação vocacional e orientação profissional em Educação, Medicina e Engenharia;

xiii. Falta de conhecimentos para trabalho em grupo impede reconhecimento e formação de lideranças estudantis.

Esses problemas educacionais evidenciam as deficiências na preparação e no desempenho pedagógico dos docentes da ULAN, consolidando a contradição do problema científico abordado, cuja solução passa pelo trabalho metodológico. Por isso, o autor defende que uma concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na Universidade Lueji A'Nkonde transformaria o desempenho dos docentes e, consequentemente, a qualidade do processo formativo sob sua responsabilidade. Este será o foco do próximo capítulo.

Capítulo 2

BASES TEÓRICAS E FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO CIENTÍFICA PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA DO PROCESSO DOCENTE EDUCATIVO NA ULAN

Neste capítulo, propomos a fundamentação da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN, dadas as condições descritas no capítulo anterior, basicamente nos níveis de curso, disciplina e ano académico, incluindo as características da capacitação dos docentes.

Para o alcance desse objectivo, foi possível caracterizar e, a partir desta base, dar solução ao problema apresentado, pelo que se determinam os seus elementos constitutivos e as relações entre estes, inferindo o seu movimento, com um estudo das suas relações causais (abordagem sistémica causal).

Na definição das relações, analisaram-se os seus elementos contraditórios, definindo basicamente aqueles que não podem existir sem os outros, mas que tendem a excluir-se.

Além disso, tentámos determinar a célula constitutiva do trabalho metodológico na ULAN, para o PDE, procurando delimitar qual é a sua expressão menor (abordagem genética), bem como a unidade organizativa da capacitação pedagógica e didáctica dos docentes.

2.1. Bases Teóricas e fundamentos da gestão PDE. O Papel do Trabalho Metodológico dos Docentes

Ao estudar a conceptualização do que é o PDE, em particular, no nível do Ensino Superior, foi possível constatar que, na literatura sobre o tema a nível universal, se define, em alguns casos, como função docente, em outros, como processo docente (termo muito novo) e, em outros ainda, como no caso angolano e cubano, se denomina processo docente-educativo.

Ao significar esta definição, Carlos Darío Orozco aponta que

> O processo docente-educativo pressupõe sempre uma relação inter-humana concreta cujo tecido íntimo constitui a cultura. Esta pode ser entendida como conjunto de ciências, atitudes e comportamentos relacionados com elementos do conhecimento científico e com ideias que têm que ver com o saber-fazer, saber-julgar, saber-viver, saber-ser e poder-apreciar. Esta urdidura do saber e da cultura é a substância de que emergem aquelas competências na ordem do conhecer, decidir, valorar e transformar, consideradas valiosas para conduzir a educação.

Esta definição denomina o que se chamou processo docente-educativo, embora na abordagem que se lhe dá ao mesmo sub-jazem as acções que se dão entre os indivíduos que intervêm nele para apropriar-se dessa cultura, uma abordagem não só instrutiva, mas também educativa, dentro do processo de formação que aqui se produz.

Por sua vez, Vargas Jiménez (1997) aponta que

> É necessário que o processo seja docente-educativo, caracterizado tanto pelas acções que acentuam a transmissão e assimilação dos conteúdos, dirigida à aquisição dos conhecimentos intelectuais dos estudantes, como pelas acções que acentuam a formação de critérios, padrões e normas de carácter filosófico, político, ético e estético, assim como, ao desenvolvimento de convicções, propriedades do carácter e modos de comportamento".

Observa-se que se estabelece de forma muito adequada, onde está a abordagem instrutiva e educativa do processo, mas no mesmo não se destacam os componentes nem as suas relações na denominação deste como processo.

Contudo, já na concepção de Álvarez (1995) se define que

> O processo docente educativo é aquele que como resultado das relações sociais que se dão entre os sujeitos que nele participam está dirigido de um modo sistémico e eficiente à formação de novas gerações, tanto no plano educativo como instrutivo (objectivo), com vista à solução do problema social: encargo social, mediante a apropriação da cultura que a Humanidade acumulou em seu desenvolvimento (conteúdo); através da participação activa e consciente dos estudantes (método); planificada no tempo e observando certas estruturas organizativas estudantis (forma); e com ajuda de certos objectos (meio); e cujo movimento está determinado pelas relações causais entre esses componentes e de eles com a sociedade (leis) que constituem a sua essência.

Da análise destas abordagens, pode-se estabelecer que os autores mencionados anteriormente vêem o PDE como um processo que parte de uma relação com o contexto social, com a vida, e onde a instrução e a educação ocorrem, paralelamente. Na definição citada do Dr. Carlos Álvarez, encontra-se, não obstante, a definição dos componentes e suas relações, estabelecendo o movimento desse processo.

O seu sustento científico, portanto, é dado pela Didáctica, ramo da Pedagogia, cujo objecto de estudo é o processo docente-educativo, dirigido à formação de um homem que responda ao encargo social, estabelecendo as relações entre esses componentes.

No Ensino Superior, a aplicação desses conceitos e componentes concentra-se na necessidade da sociedade de formar homens (graduados universitários) que possam dirigi-la ou dirigir-lhe os

processos que nela ocorrem, com alto nível profissional, como indivíduos capazes, que possuem consciência ética. A solução dessa necessidade está na formação e superação desses homens, interagindo com a cultura da Humanidade, que inclui o profissional e o criativo, o instrutivo e o educativo.

Sobre a sua conceptualização no Ensino Superior, Rodríguez (1996) refere que

> No processo docente-educativo, a acção dirigida à transformação da personalidade, tanto no que se refere ao pensamento como aos sentimentos, é a essencial e a mais complexa, pois pressupõe uma conseguida inter-relação do educativo com o instrutivo. A educação ocorre através da instrução, por isso esta última tem que ter características determinadas que possibilitem.

Esta abordagem constitui um importante sustento da nossa investigação, o que significa e demonstra que no PDE, no nível do Ensino Superior, é necessário traçar uma estratégia, realizar um trabalho metodológico que possa orientar o mesmo sobre a base das Leis da Didáctica e seus componentes, com o fim de estruturar um processo pedagógico realmente científico, de modo eficiente para a excelência.

A respeito disso, Orozco (1997) refere que

> A docência universitária faz parte, junto com outros aspectos, da função docente ou dimensão pedagógica das instituições de ensino superior. O perfil geral de formação e os perfis académicos profissionais do graduado, as políticas e os processos de planeamento, desenvolvimento e avaliação do currículo e dos planos de estudo; as directrizes e políticas sobre a docência e os recursos para realizá-la; as políticas do escalão docente e de aperfeiçoamento permanente dos professores; as actividades de avaliação; e os processos docentes cujos protagonistas são os professores e alunos. 'Todas estas directrizes políticas e processos constituem a função docente no Ensino Superior. (25)

Esta indicação, embora muito geral, vem reconfirmar o que foi abordado, antes, sobre o significado da gestão adequada no PDE, neste nível de ensino, observando as suas dimensões, o trabalho metodológico e a capacitação de docentes.

2.2. Fundamentos Teóricos da Gestão Científica dos Processos Educativos

Durante anos, diversos termos têm sido utilizados para se referir à actividade de direcção, frequentemente encontrando-se na literatura especializada os de administração e gestão, entre outros como, por exemplo, governo, gerência, condução e *management*. Alguns autores argumentam que os termos <administração> e <gestão> não são sinónimos, porque designam abordagens da direcção cujas diferenças podem ser estabelecidas tanto conceptualmente como na sua prática. No entanto, uma busca aprofundada do significado e uso de tais palavras na actividade de direcção contemporânea evidencia a existência de certa confusão teórica e uma polémica na qual ainda não se alcançou um consenso geral, destacando-se a que se estabelece, hoje, sobre as diferenças entre os conceitos de <administração>, <gestão> e <*management*>.

Na opinião do autor, o conceito de direcção que surge como disciplina científica nos alvores do século XX está presente, de alguma forma, em todas as denominações e conceitos que basicamente têm pretendido, nos últimos tempos, designar concepções de culturas, principalmente empresariais, que teoricamente se podem diferenciar. Ainda que seja conveniente esclarecer que hoje não se podem associar tais conceitos de maneira absoluta à actividade empresarial, sendo evidente a sua utilidade noutros campos onde se reconhecem muitas aplicações bem-sucedidas em diferentes sectores sociais, ou seja, é um facto que, na época

actual, qualquer instituição seja ou não empresarial, não só utiliza como precisa, atendendo a como matiza o seu conceito de direcção, o que se conhece como gestão, como expressão da sua necessidade de dirigir os processos principais que caracterizam a sua actividade.

A partir destas abordagens, a actividade que um docente realiza perante os seus educandos é um processo de direcção consciente dirigido à formação integral das pessoas que nele participam. Uma característica essencial dos processos educativos, analisados como processos de direcção ou gestão, à luz das tendências mais actuais, é que todos os que participam são dirigidos e dirigentes ao mesmo tempo, ou seja, manifestam-se como sujeitos da direcção.

A partir de uma abordagem de direcção, nas instituições educativas integra-se, para o cumprimento dos seus objectivos, um conjunto de processos, que interagem como subsistemas com um carácter holístico, conformando, assim, o seu sistema de direcção geral; estes processos são os seguintes: processo de formação, processo de investigação, processo de extensão à comunidade; processo de gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros.

Neste caso das IES, os processos de formação e investigação ampliam-se ao processo de formação dos profissionais (graduação), processo de formação de pós-graduação, processo de investigação e de serviços científico-técnicos, processo de extensão à comunidade, processo de gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros.

De outra perspectiva, na gestão de uma escola de qualquer tipo ou nível de ensino, pelo menos teoricamente, podem distinguir-se duas dimensões principais, cujas diferenças e características particulares se acentuam à medida que a instituição educativa constitui um sistema organizacional maior e mais complexo. Es-

tas dimensões são: a) o trabalho de gestão dos dirigentes institucionais e b) o trabalho de gestão do processo docente-educativo dos professores.

O autor, ao abordar o exposto, refere que a primeira destas dimensões expressa a influência dos órgãos directivos representados pelo director, reitor, subdirectores, órgãos colegiais, entre outros, e encarrega-se de dirigir ou gerir os projectos educativos nos seus aspectos mais gerais, os asseguramentos necessários de carácter material, financeiro e de recursos humanos, bem como a sua utilização racional para o desenvolvimento eficiente do processo educativo em geral; constitui o nível mais alto na escala hierárquica de gestão de uma instituição educativa e a sua representação oficial, podendo, consequentemente, dependendo da sua autonomia relativa, tomar decisões sobre os planos e programas de estudo, matrículas e outros aspectos do processo docente, assim como executar fundamentalmente as acções de relações públicas que vinculam a instituição à sociedade. Esta dimensão refere-se, em síntese, ao trabalho de gestão geral da instituição, que inclui também os processos mais estratégicos e gerais da sua gestão docente.

A outra dimensão expressa a influência, essencialmente educativa e formativa, que, como dirigentes do processo e na sua relação directa com os estudantes, exercem os professores na formação dos estudantes. Refere-se à gestão do processo de ensino-aprendizagem em si mesmo, à razão de ser da instituição de ensino, aos sujeitos e elementos principais que caracterizam em essência a sua missão social. É uma dimensão que pode e tem de ser constantemente aperfeiçoada, sem "*cibernetizar*" o processo formativo, mas compreendendo cada dia melhor o papel dirigente do professor à luz das tendências contemporâneas das Ciências

da Educação, e também das abordagens avançadas da direcção científica aplicadas aos processos educativos de ensino-aprendizagem.

Ambas as dimensões, na prática, devem fundir-se como um todo para alcançar os objectivos mais gerais da instituição. É certo de que, embora em instituições de médias ou grandes proporções, com matrículas relativamente elevadas, estas se possam apreciar mais claramente; nas pequenas instituições, sobretudo nas escolas rurais, cujas estruturas organizacionais são muito simples e o director é também e, principalmente, professor, estas dimensões quase não se distinguem, integrando-se no conjunto de funções que um professor ou um grupo muito reduzido deles realiza, diariamente.

Como tendência, observa-se, hoje, nos países africanos e do terceiro mundo em geral, que as funções sociais das instituições educativas, como expoentes da cultura humanística, científica e tecnológica nacional, na sua articulação com a cultura social global autóctone e universal, não satisfazem plenamente as necessidades e expectativas do seu desenvolvimento social. O desenvolvimento vertiginoso da ciência e da tecnologia que caracteriza este tempo faz com que os nossos sistemas educativos, mesmo os mais actualizados, marchem constantemente atrás dos novos conhecimentos e tecnologias de carácter universal.

O desenvolvimento dos países depende, em grande medida, das suas capacidades para competir a nível mundial, mas para isso não só é necessário ter a capacidade de criar produtos e serviços de alta qualidade e baixos custos, a competitividade é, hoje, um conceito que, atendendo à transcendência e significado actual dos processos objectivos de globalização, abrange toda a sociedade, ou seja, toda a sociedade tem de ser competitiva. Aten-

de-se então ao vertiginoso avanço da ciência e da tecnologia, o aperfeiçoamento dos sistemas educativos com base numa busca constante de novas vias, formas e métodos com um sentido de educação contínua e ao longo da vida, constitui a exigência mais importante que a sociedade coloca, hoje, às IES.

Actualmente, a gestão das IES, tanto a partir das posições de um reitor como de um professor, não se pode limitar a garantir o cumprimento dos planos e programas de estudo e das indicações emanadas dos seus órgãos superiores; consiste, essencialmente, em projectar e concretizar o desenvolvimento integral da instituição, para cumprir com eficiência e eficácia a sua função social através do aperfeiçoamento das suas relações internas e com o meio exterior, transformando-a num centro cultural relevante no seu contexto comunitário, que permita, com um conceito de integralidade, a formação das novas gerações de cidadãos, capazes de interagir e transformar a realidade circundante, com uma concepção de universalidade dos saberes, mas com base nos fundamentos da cultura nacional e num sentido de desenvolvimento autóctono nos seus contextos territoriais e regionais mais concretos.

A mudança nas instituições, principalmente nos processos formativos que nelas ocorre, não se alcança, de forma espontânea, tem de ser conduzida conscientemente e, para isso, o principal que se deve alcançar na educação não é apenas modernizar os seus equipamentos e tecnologias, é mudar as concepções tradicionais e obsoletas e aplicar novos estilos de gestão com uma concepção científica e sistémica, à luz das tendências contemporâneas das Ciências da Educação, das Ciências Pedagógicas e da Gestão ou Direcção Científica.

Tal como defende o Dr. C. Álvarez de Zayas, "a formação do homem, tanto do seu pensamento como dos seus sentimentos,

para que seja eficiente, não se deve desenvolver espontaneamente, é necessário que seja executada com base científica e com um carácter sistémico".

Nas instituições, o papel da gestão revela-se cada vez mais como uma necessidade para enfrentar os problemas da nossa época e alcançar os objectivos da educação, promovendo altos níveis de eficiência e eficácia através da excelência académica, o que condiciona a sua importância na realidade actual.

2.2.1. Conceito de processo docente-educativo

Sem pretender uma análise extensa ou pormenorizada deste conceito, mas como o temos utilizado, transcrevemos a seguir duas definições, para a sua consideração no contexto do conteúdo que nos ocupa e como ponto de partida para a determinação das relações fundamentais entre a gestão científica, a gestão administrativa e o PDE.

> Podemos conceptualizar o processo docente-educativo como aquele que resulta das relações que se estabelecem entre os que nele participam, professor e estudantes, dirigido de modo sistemático e eficiente à formação destes últimos, com um objectivo instrutivo e educativo, para resolver uma necessidade social, através da apropriação por parte destes da cultura existente, mediante a sua participação activa e consciente, tudo o que se organiza no tempo, com determinadas estruturas, com o uso de determinados meios, sob a acção das leis que regem este processo.

Para António Vargas (em Álvarez de Zayas, 1996, p.9), o PDE é "o processo formativo escolar que, de modo mais sistémico, se dirige à formação social das novas gerações e no qual o estudante se instruí, desenvolve e educa". A sistematização realizada em outros enfoques que podem ajudar a completar as reflexões anteriores no sentido de estabelecer as relações entre a direcção

científica e o PDE: Para Álvarez de Zayas(*ibidem*), "o trabalho metodológico é o processo de direcção do PDE", visto por N. F. Talizina (1985), segundo o qual "o ensino é um tipo particular de direcção". Na consideração deste autor, dirigir as pessoas implica educá-las para um fim determinado, assim como todo o processo educativo se dirige para alcançar um fim concreto.

Em o termo PDE, para referir um tipo de processo formativo escolar, de carácter sistémico e profissional, fundamentado numa concepção teórica pedagógica generalizada, elaborado com vista a preparar as novas gerações para a vida social. Com efeito, para o trabalho, convém salientar que coincidimos com as considerações do Dr. Álvarez de Zayas segundo o qual

> Alguns autores denominam o processo docente-educativo, processo de ensino-aprendizagem, isto não é um erro; contudo, é uma designação limitada, já que reduz o objecto apenas às actividades dos dois tipos de sujeitos que intervêm no mesmo: o professor e os estudantes. [...] o processo docente educativo é mais complexo que a mera actividade, que a execução imediata do mesmo, a qual inclui, por exemplo, o design e a avaliação desse processo.

Note-se que este último autor se refere aos processos formativos de carácter escolar, incluindo os do Ensino Superior, que se realizam de uma forma mais sistémica, são dirigidos por um pessoal especializado (professores), perseguem a formação social das novas gerações e onde o estudante se instruí, desenvolve e educa. Reconhece-se que existem influências educativas de carácter não escolar, que o próprio autor denomina "processo formativo não escolar", e são exercidas pela sociedade sobre os seus membros, estas têm um carácter mais espontâneo e empírico, e se apoiam em muito menor grau nas generalizações teóricas da ciência pedagógica, por exemplo, e entre outras: a família. Assim, tais in-

fluências, embora não escolares, constituem também processos de ensino-aprendizagem (abreviadamente denominado PEA).

2.2.2. Trabalho metodológico como dimensão da gestão do PDE na ULAN: componentes e relações

O trabalho metodológico (doravante denominado abreviadamente TM) constitui o juízo do autor; e, pela análise dos conceitos, uma dimensão da gestão do PDE e sua base principal. Alegret (1983) expõe que "definimos como trabalho metodológico ou trabalho didáctico as actividades que realizam os docentes por melhorar ou aperfeiçoar o desenvolvimento do processo docente-educativo". Assim, está implícito o objectivo do trabalho, contudo identifica-se o TM com o trabalho didáctico, à luz das análises que se vêm fazendo e que se concretizam mais adiante.

Por sua vez, Carlos (1995) salienta que o TM, como já se definiu, "é a direcção do processo docente-educativo, no qual se desenvolvem tanto a planificação e organização do processo como a sua execução e controlo" . O mesmo autor acrescenta que o TM é a "direcção do processo docente-educativo; é uma direcção compartida entre os estudantes e o professor". O TM do PDE associa-se ao conceito de direcção no sentido em que tem vínculo com as suas funções, definindo os componentes pessoais desse processo: professor e aluno.

Com base no Regulamento de Trabalho Docente e Metodológico do Ministério do Ensino Superior da República de Cuba (Resolução Ministerial n.° 260/91), determina-se, no artigo 1.°, que "o trabalho didáctico (metodológico) é o trabalho de gestão do processo docente-educativo que se desenvolve em Educação Superior". Observa-se que aqui também se define como direcção do processo.

A análise dos resultados do diagnóstico e dos enfoques de diversos autores e documentos sobre a temática, assim como as relações lógicas que se podem estabelecer entre o PDE e o TM, ajuda a assumir uma definição de TM do PDE que surge a partir do estudo dos seus componentes e das relações que entre esses se dão, cujo ponto de partida constitui as Leis da Didáctica e a própria Teoria dos Processos Conscientes, bases teóricas deste enfoque.

Teresa Díaz assume, em sua tese de doutoramento, o TM como sendo

> O processo de Gestão da Didáctica, que em seu desenvolvimento resolve a contradição entre a dimensão tecnológica e administrativa de dito processo, que permite aos sujeitos que nele intervêm, optimizar e alcançar os objectivos de formação propostos no currículo, com um mínimo de recursos disponíveis, interactuando a partir do seu carácter sistémico e das Leis da Didáctica, brindando a estratégia a seguir no ensino e aprendizagem.

O TM deve partir como estratégia da existência de uma necessidade ou problema. Assim se supõe que é necessário estabelecer a partir das necessidades actuais e perspectivas da missão da Universidade que lança as bases do processo de formação dos profissionais.

O estabelecimento destas bases permitirá, por sua vez, resolver a contradição ciência-profissão, ao longo de cada curso, atendendo ao modelo do profissional proposto, em ligação com a missão e necessidade da universidade, para poder determinar as acções mais adequadas para a realização de aprendizagens que permitam estabelecer o incremento da actividade docente com a sociedade e o seu património cultural em relação com as aprendizagens e mudanças comportamentais desejadas nesses futuros profissionais.

Ao desenvolver este trabalho, determina-se o sistema de disciplinas que contenham, por um lado, a profissão e os problemas inerentes à actividade educativa e, por outro, as ciências que explicam, profunda e essencialmente, o objecto do profissional, de modo abstracto e parcial, de acordo com as suas investigações científicas.

Tomam-se como base os documentos normativos do Ministério do Ensino Superior (MES) de Cuba, porque ainda nas universidades angolanas e, em particular, na ULAN, não existem normativos que reflictam, explicitamente, o TM. É preciso que a tarefa essencial da universidade seja a de educar os seus estudantes e torná-los pessoas sensíveis e comprometidas com a cultura geral integral e com capacidade de autorregulação e autodeterminação. Neste sentido, o TM tem como objectivo fundamental conseguir que o pessoal docente aprenda a desenvolver, com eficiência, o seu trabalho docente-educativo.

Com efeito, o seu conteúdo compreende a preparação dos professores para o trabalho educativo, o ensino das especialidades e disciplinas que atende, o trabalho em oficinas, laboratórios, o estudo da metodologia a empregar e o conhecimento das particularidades do desenvolvimento dos estudantes. É por isso que o TM neste nível de ensino deve ser sistemático, profundo e caracterizado pela análise individual e colectiva. Portanto, deve estar orientado, como muito bem valorizaram especialistas deste nível de ensino, a elevar o nível científico-teórico e pedagógico-metodológico do corpo docente de todas as Unidades Orgânicas (UO) da ULAN como factor indispensável para o desenvolvimento do docente, desde o ponto de vista integral.

Relacionado com o exposto anteriormente, na Resolução Ministerial 300/79, no seu artigo 116.°, define-se o TM como "...

uma actividade que se realiza sistematicamente pelo pessoal docente para conseguir o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, o fortalecimento e desenvolvimento das suas habilidades criadoras e a elevação do seu nível de preparação para o exercício das suas funções".

O TM evidencia-se como elemento intrínseco ao desenvolvimento da gestão do PDE numa IES, e a sua qualidade depende da eficiência com que se organize e execute o sistema de TM do corpo docente. Neste sentido, o autor refere que o TM seja a actividade sistemática e permanente dos docentes, orientada a manter e elevar a qualidade do PDE mediante o incremento da mestria pedagógica dos docentes e gestores, o desenvolvimento ou confecção dos meios de ensino, a determinação dos métodos de ensino, a avaliação da aprendizagem e demais aspectos que assegurem o PDE dentro da Universidade.

Assim como o TM preparará o professor para exercer a sua missão com qualidade e eficiência, pelo que se pode estabelecer uma dependência directa entre este e a qualidade do PDE, isto significará atender os seus componentes pessoais e não pessoais, desde a própria perspectiva, para garantir as transformações dirigidas à execução eficiente do PDE e que, em combinação com as diferentes formas da capacitação pedagógica e didáctica dos docentes, permitam alcançar a idoneidade dos quadros e do pessoal docente.

As definições analisadas anteriormente apresentam uma concepção do TM que o identifica como trabalho didáctico (dimensão didáctica da gestão do PDE) e consideram o papel do professor na sua execução. Assim, as acções metodológicas realizadas por professores ou grupos de professores são executadas com o objectivo de alcançar a excelência na direcção do PDE que conduzem na universidade. Esta finalidade faz com que, neste con-

texto, o carácter instrutivo e educativo da acção do professor não seja analisado, isolada ou paralelamente; devem ser vistos numa harmonia total, o que revela a dimensão formativa do TM do PDE.

Esse processo parte de uma relação com o contexto social, com a vida, estabelecendo o movimento entre componentes e suas relações, para permitir abordar a instrução e a educação como sistema no contexto da universidade, e segundo vários autores (Álvarez, Carlos, 1995; Díaz, Teresita, 1998; Gómez, Luís, 1999), o TM "direcciona o processo docente-educativo porque é planeado, organizado, executado e controlado, evidenciando as melhores formas para a sua realização".

A respeito disso, Alonso, R. S. (1994) refere que "toda a actividade educativa específica e toda a educação, em geral, têm necessariamente que ser concebidas como processos de direcção social, isto é, como a unidade de um sistema de relações de direcção e um conjunto de objectivos sociais, da inter-relação dialéctica dos quais depende a satisfação dos interesses e das necessidades de toda a sociedade, em virtude disso, a actividade que realiza um docente perante os seus educandos é um processo de direcção; como também é a actividade que realiza um director, um metodólogo ou um inspector sobre o pessoal com o qual trabalha".

Visto desta forma, o TM deverá constituir a via principal de preparação dos docentes para a gestão do PDE e para conseguir que possa concretizar-se, de forma integral, o sistema de influências que exercem na formação dos seus estudantes para cumprir com as direcções principais do trabalho educacional e as prioridades do ensino.

O encargo social do TM para o PDE nas instituições de Ensino Superior é traçar a estratégia que permita executar o PEA através

da actividade docente, na formação do profissional. Daí que o seu objecto de trabalho é o PDE sustentado pela didática como ramo da pedagogia.

Tendo em conta o seu vínculo com o meio social, que de forma ampla contribui para que os profissionais que saem das universidades sejam realmente pessoas capazes, com adequada formação técnica e com consequente consciência ética e possam dirigir eficientemente e de forma equilibrada a sociedade e seus processos, coloca-se o objectivo do TM como resultado final que consiste em satisfazer a necessidade social, optimizar o PDE na Universidade.

A relação do objectivo do TM com o seu conteúdo ajuda-nos a clarificar que o TM é um processo de gestão da didáctica, pois com este conteúdo se podem aplicar ao PDE, sustentado pela didáctica, as funções da direcção científica dos processos. O objectivo e o conteúdo do TM estabelecem uma relação dialéctica que nos fornece as bases para focar os métodos do TM do PDE, pois é aqui onde se encontra a relação dos sujeitos que intervêm com seu conteúdo na busca por alcançar o objectivo. Este constitui um componente que determina como se operacionaliza o seu desenvolvimento numa relação afectiva dos sujeitos que interagem aqui com o conteúdo da actividade metodológica.

O método para desenvolver este trabalho no PDE, em ligação com o conteúdo, a partir da motivação e/ou interesses que ocorram em correspondência com este e o seu percurso através da personalidade dos sujeitos que aqui intervêm, pode condicionar que o objectivo seja cumprido e o problema ou a necessidade social que o gera seja resolvido. O método dá-nos, pois, o enfoque afectivo deste processo, pelo que é necessário classificar que se o PDE ocorre como resultado das relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos que nele intervêm, professores e estudantes,

o TM deste processo não deve nem pode corresponder apenas aos professores, embora de alguma forma carreguem o maior peso. Nestes métodos do TM, observa-se o papel da liderança, os factores humanos que intervêm, a tomada de decisões, o processo de comunicação e a direcção global. No TM do PDE intervêm, de facto, componentes pessoais: professores e estudantes, pois ambos os componentes contribuem para o desenvolvimento do processo de formação do profissional.

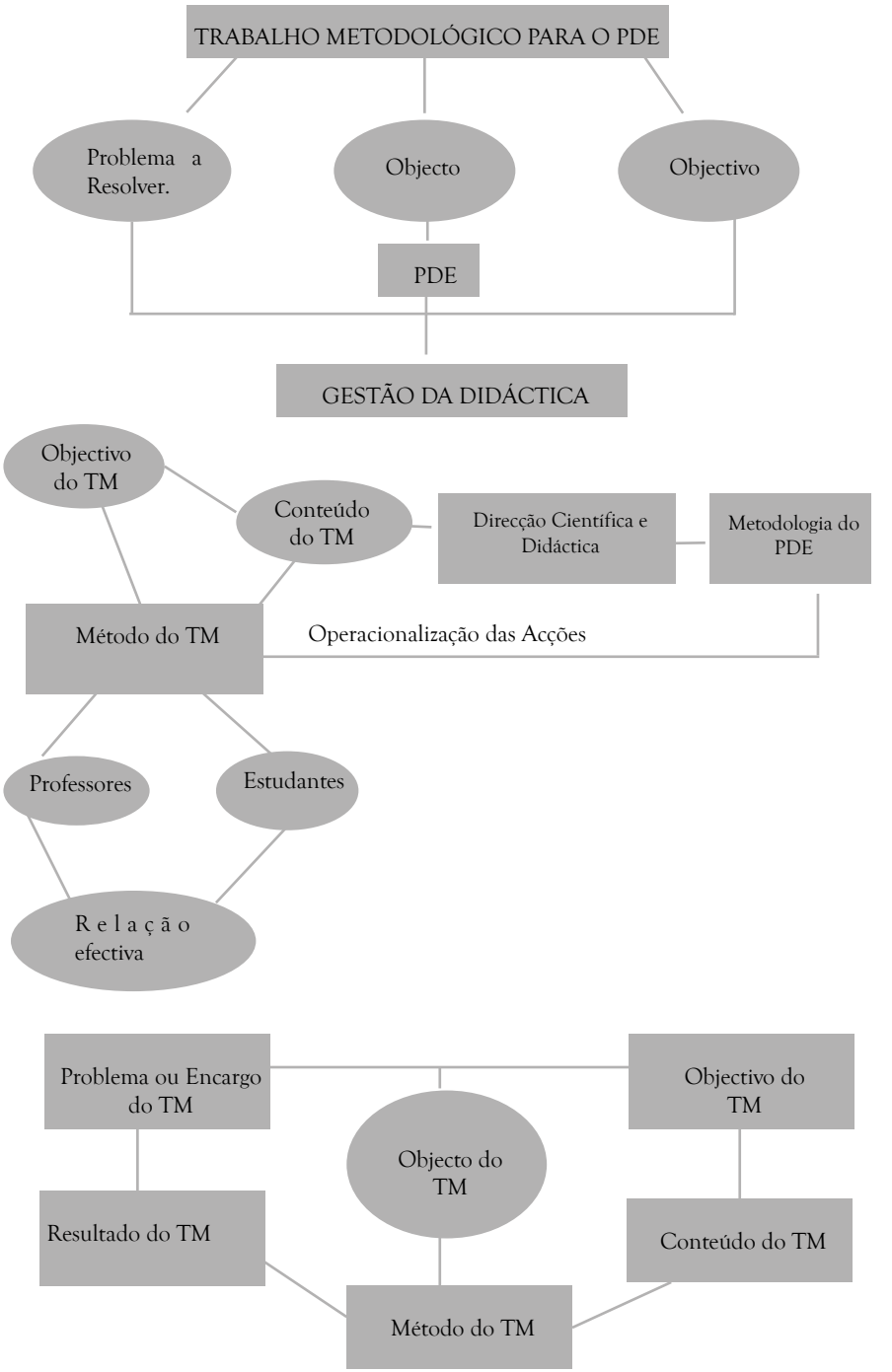
Neste nível de ensino, existem melhores condições para realizar uma actividade partilhada, os níveis de motivação e interesses face ao TM do PDE podem crescer continuamente e até os métodos (operacionalização do TM) podem chegar a alcançar o próprio objectivo, dando uma solução mais criativa ao problema do processo de formação de profissionais.

No entanto, embora se entenda que os estudantes participam no processo, nem sempre estes se identificam com o facto de o fazerem no TM, até muitos são detratores da ideia, alegando que não possuem a experiência nem a formação suficientes, agravando-se com isso o carácter paternalista e, em suma, autoritário de alguns aspectos estratégicos do PDE. A análise teórica da relação *objectivo – conteúdo – método* e deste em relação ao papel do professor e do estudante no TM do PDE, leva-nos a afirmar que, com os actuais enfoques do processo de ensino a partir das características particulares e os desafios da Universidade do século XXI, é impossível realizá-lo sem tê-la em conta.

Assume-se que o TM deve ser partilhado para alcançar a verdadeira relação *objectivo – conteúdo – método*, e destes, com os resultados finais esperados, o que dá a possibilidade de tomar medidas para elevar a qualidade do processo formativo; em suma, esta relação permite aos sujeitos que nela intervêm constatar a solução do problema e aproximar-se do objectivo do TM.

A partir desta análise podem observar-se as relações que permitem identificar o TM como um processo cujo objecto é o PDE, embora o conteúdo dos seus componentes seja diferente, aplica-se nestas relações as que ocorrem no próprio PDE e que partem das Leis da Didáctica.

A análise destas relações demonstra que a maioria dos seus componentes está em ligação directa com a didáctica, mas o método que se emprega para executar o TM é de direcção, o que quer dizer que, para alcançar tais relações, é necessário fazer interagir as funções da administração, do planeamento, da organização, da regulação e do controlo que permitam, em última instância, cumprir o encargo social ou problema que deve resolver o TM, que é a optimização do PDE, com as suas funções de instrução e educação. Todas estas funções alcançam-se em conjunto através de métodos de direcção num processo de gestão da didáctica.


TRABALHO METODOLÓGICO PARA O PDE
Problema a Resolver.
Objecto
Objectivo
PDE
GESTÃO DA DIDÁCTICA
Objectivo do TM
Conteúdo do TM
Direcção Científica e Didáctica
Metodologia do PDE
Método do TM
Operacionalização das Acções
Professores
Estudantes
Relação efectiva
Problema ou Encargo do TM
Objecto do TM
Objectivo do TM
Resultado do TM
Conteúdo do TM
Método do TM

- Curso de pós;graduação
- Graduados
- Oficinas
- Capacitação em docência universitária
- Mestrado em Ciências da Educação
- Doutoramento em Ciências da Educação
- Conferências especializadas

capacitação por via directa

- Conferência científico-metodológica
- Debate científico metodológico
- Assessoria e consultoria pedagógica
- Aulas práticas

capacitação por via do trabalho docente, metodológico e científico-metodológico

Capítulo 3

Proposta de Metodologia Para a Implementação de Concepção Científica de Gestão Pedagógica e Didáctica do Processo Docente-Educativo

O desenvolvimento deste capítulo implica a aplicação do contributo teórico, o que para nós é possível alcançar a partir do desenho de uma metodologia que viabilize a implementação da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE nos níveis de curso, disciplina e ano académico, tendo em conta as inter-relações que entre estes níveis se estabelecem.

3.1. Desenho de uma metodologia para o desenvolvimento da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE

A elaboração de uma metodologia nos níveis designados permite estruturar um programa geral de acção e um desdobramento de esforços e recursos para alcançar os objectivos da gestão pedagógica e didáctica em cada um, de acordo com as abordagens indicadas na contribuição teórica apresentada. Ao estruturar esta proposta, deve-se ter em conta:

- Os problemas que a gestão pedagógica e didáctica do PDE de cada nível deve resolver, de acordo com a situação e necessidades que apresentam e a sua relação com outros níveis;

- Os objectivos do trabalho metodológico nestes níveis e a sua inter-relação;
- O desdobramento dos recursos para o alcançar;
- As políticas principais para usar esses recursos (capacitação de docentes e estudantes).

3.1.1. Estudo diagnóstico de necessidades para o desenvolvimento do TM nos níveis de curso, disciplina e ano académico

Para aplicar a concepção, é necessário, de alguma forma, avaliar qual é a situação que apresenta a gestão pedagógica e didáctica do PDE em cada curso, delineando como esta se comporta em cada um dos seus níveis mais próximos ao processo: curso, disciplina e semestre académico. Neste caso, é importante perceber o impacto que este trabalho pode ter no processo de aprendizagem real dos futuros graduados e, principalmente, na sua transformação, procurando sempre adequá-lo às suas necessidades e às condições em que se realiza o processo de ensino. Sobre esta base, podem-se determinar quais são as dificuldades que se apresentam e as possibilidades de desenvolver a gestão pedagógica e didáctica nestas condições (debilidades e fortalezas).

Neste caso, confronte-se o que consta em anexo referente a um processo de auto-avaliação da gestão pedagógica e didáctica do PDE (ver anexo 9). O diagnóstico ajuda a definir o objecto da gestão pedagógica e didáctica do PDE em cada nível, tendo em conta os problemas concretos detectados. As possibilidades de solução destes são, então, propostas no objectivo, considerando as oportunidades reais.

Esta análise permite indicar que, ao elaborar os planos de TM, se deve partir do diagnóstico realizado, definir os problemas presentes em cada um dos níveis que justificam as suas acções meto-

dológicas, em busca do tributo de cada nível ao outro de forma articulada e não como entes independentes.

3.1.2. Determinação dos objectivos de TM nos níveis de curso, disciplina e ano académico

Para aplicar a concepção, é necessário avaliar, de alguma forma, a situação que apresenta a gestão pedagógica e didáctica do PDE em cada curso, delimitando como a mesma se está a comportar em cada um dos seus níveis mais próximos ao processo: curso, disciplina e semestre académico. Neste caso, é importante perceber o impacto que este trabalho está a ter no processo de aprendizagem real dos futuros graduados e, sobretudo, na sua transformação, procurando sempre adequá-lo às suas necessidades e às condições em que se efectua o processo de ensino. Sobre esta base, podem-se determinar quais são as dificuldades que se apresentam e as possibilidades de desenvolver a gestão pedagógica e didáctica nestas condições (fraquezas e forças).

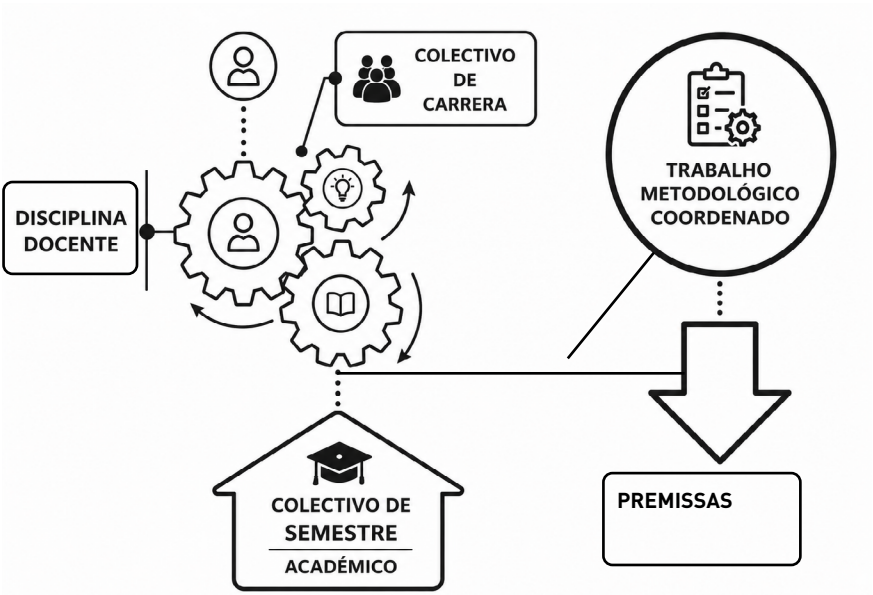
Neste caso, ocorre um processo de auto-avaliação da gestão pedagógica e didáctica do PDE nestes níveis (ver anexo 9). O diagnóstico ajuda a definir o objecto da gestão pedagógica e didáctica do PDE em cada nível, tendo em conta os problemas concretos detectados. As possibilidades de solução destes propõem-se então no objectivo, tendo em conta as oportunidades reais.

Esta análise permite assinalar que, ao elaborar os planos de TM se deve partir do diagnóstico efectuado, definir os problemas presentes em cada um dos níveis que justificam as suas acções metodológicas em prol de buscar o contributo de cada nível para o outro, de forma articulada e não como entidades independentes.

3.1.3. Premissas para a relação problema/objectivo do TM

O estabelecimento das premissas para realizar o TM constitui, nestes níveis, a definição do ambiente que deve ser criado para executá-lo. Assim, pode-se definir, por exemplo, se existe claridade dentro do colectivo da carreira sobre o tipo de profissional que se pretende formar; se o nível científico-técnico das disciplinas docentes é adequado aos requisitos deste tipo de trabalho, nos quais é necessário, para buscar a lógica do PDE, ter clara a lógica de cada ciência; se entre professores e estudantes ocorre um processo bilateral e partilhado e se o professor é consciente do seu papel na actividade docente que executa, na universidade, como facilitador de aprendizagens, e se existe a preparação pedagógica e didáctica para executar a actividade metodológica, aplicando esta concepção de inter-relações *carreira-disciplina-semestre académico*.

Estabelecer estas premissas adequadamente e contribuir para alcançá-las são necessidades obrigatórias para atingir uma adequada coordenação entre todos os níveis; os mesmos necessitam para desenvolver o seu processo de direcção desse mesmo corpo de premissas, mesmo que contenha objectivos diferentes de direcção; mas devem ser estabelecidos para alcançar o efeito desejado.



Conhecer o tipo de profissional que se forma. – Desenvolvimento científico-técnico da profissão.
Fundamentação didáctica da profissão – Professor e estudantes em proceso bilateral
O professor facilitador de aprendizagem. – P reparação didáctica do claustro.

A criação destas premissas deve ser alcançada através de debates conjuntos (tarefas metodológicas) ou separadamente, mas que permitam dar um sentido de actividade colectiva como requerido por esses níveis e nos quais participem os componentes pessoais do PDE, professores e estudantes.

Esses debates possibilitam criar o ambiente em que se desenvolve o trabalho didáctico sistemático ao nível do colectivo da carreira, com o objectivo de discutir não apenas a planificação, organização, execução e controlo do PDE, mas também tudo o que os docentes contribuem no plano científico, tecnológico e extensionista para o aperfeiçoamento do modelo do profissional; esta pode ser uma boa forma de desenvolver TM neste nível que ajuda ao estabelecimento dessas premissas e ao trabalho coorde-

nado. Isso ajuda também a classificar os recursos disponíveis na ULAN para realizar esse trabalho.

3.1.4. Alternativas para desenvolver o TM do PDE

Baseado na determinação do problema e objectivo do TM nestes níveis e considerando as premissas, devem-se seleccionar as alternativas para desenvolver o trabalho, identificando as opções mais promissoras quanto ao alcance dos objectivos, elevando essas opções em função das premissas e objectivos, determinando qual é a via que pode proporcionar uma maior oportunidade de alcançar esses objectivos em menor tempo e utilizando a menor quantidade de recursos.

Para o desenvolvimento do TM, nestes três níveis, este passo é importante pois, ao seleccionar esta alternativa em cada nível, contribui-se para eliminar a contradição que se apresenta entre os componentes desses níveis e a sobreposição da actividade metodológica que pode ocorrer nos mesmos, para ter definitivamente os conteúdos do TM, qualitativamente distintos conforme o seu encargo social, o que ajuda no processo de determinar as alternativas para realizar o TM do PDE.

A selecção de qual alternativa tomar como opção para executar o TM é o que, realmente, permite definir o curso de acção que será seguido e concretizar o plano de TM em acções propriamente docentes e científicas, mas cujo objecto é, essencialmente, a didáctica que governa tecnologicamente este processo específico. Baseado nestes elementos, pode-se, então, estruturar o plano de TM de cada nível.

3.1.5. Plano de TM nos níveis de curso, disciplina e ano académico

O plano de TM em cada nível é elaborado atendendo ao seu problema ou encargo social, assim a carreira, conforme o modelo geral do profissional, define a relação problema-objectivo-conteúdo do TM, estabelece os métodos, define os resultados esperados e, a partir disso, as disciplinas que se subordinam a esta, e os semestres académicos que estabelecem o seu plano, conforme também as particularidades dos seus componentes.

Os planos metodológicos derivarão dos objectivos de cursos, mas serão concretizados a partir de uma conciliação entre todos os níveis, que permite reformulá-los em função de estabelecer as adequadas relações entre eles; principalmente as acções do TM através das distintas formas e tipos do seu desenvolvimento. Esta acção pode contribuir para eliminar a contradição que ocorre quando um mesmo professor deve assistir a actividades nestes três níveis, e as mesmas têm uma tendência a sobrepor-se (ver anexo 10).

3.2. Implementação de uma metodologia para o desenvolvimento do TM nos níveis de curso, disciplina e ano académico: passos metodológicos

No TM do PDE nestes três níveis, atendendo às suas características particulares, é importante definir que não basta apenas desenvolver uma metodologia clara e significativa, mas é necessário implementá-la, para que isso realmente influencie o objecto estudado e se possa estabelecer o aperfeiçoamento deste.

Conforme as análises que o diagnóstico realizado forneceu e os contributos da própria Concepção Científica proposta, estabelece-se uma metodologia para sua implementação, a Metodologia conta com os seguintes passos:

i. Uma vez elaborados e concretizados os objectivos, deve-se comunicar as estratégias a seguir a todos os que intervêm no TM, neste caso, estudantes e professores;

ii. Desenvolver as premissas que deram origem a esses objectivos e que ampliarão as condições em que se desenvolverá o TM em cada um desses níveis;

iii. Assegurar que o plano de TM de cada nível contribua para alcançar os principais objectivos e seja reflexo dos mesmos;

iv. Revisar, sistemáticamente, as tarefas traçadas em cada nível e seu cumprimento;

v. Considerar programas de contingência para a obtenção dos objectivos;

vi. Conseguir que a estrutura de gestão se adeqúe à execução das acções previstas;

vii. Controlar sistematicamente se as acções planeadas produzem resultados no PEA;

viii. Criar um clima favorável à implementação da metodologia para alcançar a interacção entre os níveis de carreira, disciplina e semestre académico por meio da capacitação pedagógica e didáctica de docentes e dirigentes, especialmente para enfrentar essa tarefa. Os passos da metodologia para a implementação da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN oferecem um guia para a sua execução e têm a característica de ser usada de forma permanente e continuada, além de se adaptar às condições do contexto em que é aplicada e aos sujeitos com os quais se trabalha nesta pesquisa: os docentes da ULAN.

3.3. Avaliação da Viabilidade do Modelo por meio do Critério de Especialistas

A aplicação do método Delphi no critério de especialistas tem como objectivo avaliar teoricamente a concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE que permita a sua implementação, por meio de uma metodologia na ULAN.

3.3.1. Design, planeamento e execução do método

Com o objectivo de avaliar o grau de viabilidade da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE que permita a sua implementação, por meio de uma metodologia na ULAN, foi realizada a consulta a especialistas, que se conceitua como a variante própria da estatística não paramétrica com a necessária avaliação de no mínimo 30 sujeitos, que a partir dos requisitos iniciais de identificação como especialistas em uma área do conhecimento ou da prática em particular, emitem a auto;avaliação do estado do conhecimento das fontes e argumentos relacionados com o objecto que se investiga e os julgamentos de valor sobre o modelo que se deseja construir ou já construído e que se deseja aperfeiçoar. (42)

Para a concretização do método de consulta a especialistas, foram seguidos os passos seguintes: (i) definição de objectivos, (ii) selecção de especialistas, (iii) elaboração de questionários.

Foram estabelecidos como requisitos iniciais para a selecção dos especialistas para o teste de constatação teórica os seguintes: a análise teórica sobre a concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE; a experiência na execução do TM no PDE; os trabalhos de autores nacionais; os trabalhos de autores estrangeiros; o seu conhecimento no diagnóstico de problemas no TM no PDE; a sua intuição.

Para alcançar o objectivo preconizado, contamos com a colaboração de 35 especialistas, os quais desempenham funções de professores – doutores em Ciências Pedagógicas ou em Ciências da Educação, todos com dez ou mais anos de experiência como docentes, relacionados com a concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE.

Foi garantido que os especialistas seleccionados pudessem contar com o conteúdo da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE, de forma impressa ou em formato digital, tudo isso serviu como fonte para a avaliação dos especialistas, em relação aos seguintes indicadores:

a) O grau de fundamentação da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE;

b) O nível de estruturação da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE;

c) O grau de desenvolvimento da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE pelos docentes para elevar a qualidade do mesmo na ULAN em benefício da formação integral dos estudantes das diferentes carreiras e níveis de profissionalização;

d) O nível de organização dinâmica da metodologia que possibilita a implementação prática da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE.

Esses indicadores permitiram a elaboração de um questionário com quatorze itens que, após a sua aplicação e a colecta das informações fornecidas pelos especialistas, foi submetido ao método Delphi, conforme o processamento estabelecido pelos doutores Alipio Omar Pérez (2005), Norberto Valcárcel (2005), Justo Ché (2005) e José Colado (2005).

Esse método é válido para este tipo de pesquisa, apresentando

um nível de confiabilidade de 99,9% e margem de erro de 0,1%. Avaliámos o grau de competência dos especialistas seleccionados e observou que, dos 35 profissionais que responderam ao instrumento, apenas os critérios de 32 foram considerados, pois os seus coeficientes de competência como especialistas (K) foram avaliados como médios ou altos (ver anexo 11).

3.3.2. Interpretação dos resultados

Foram elaboradas as tabelas estabelecidas, recolhidas imagens, pontos de corte e categorias para chegar à avaliação final dos especialistas sobre a concepção científica para a gestão pedagógica e didática do PDE, como prova teórica e empírica da viabilidade da proposta.

A partir do processamento e análise das informações obtidas com a aplicação do instrumento, constatámos que os especialistas avaliaram todos os indicadores como bastante adequados.

No item n.° 1, relacionado com os fundamentos da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE, os especialistas atribuíram um nível de significância de -0,3807, considerando-a bastante adequada.

Quanto à estrutura da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE proposta, ela foi avaliada como bastante adequada, com nível de significância de -0,0687.

Da mesma forma, os especialistas avaliaram a contradição gerada pela concepção científica para a gestão pedagógica e didática do PDE na ULAN, com uma significância de -0,3147. Considerar as ideias científicas da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN foi avaliado como bastante adequado, com nível de significância de -0,3147.

Considerar os componentes didácticos dessa concepção na mesma universidade também foi visto como bastante adequado, apresentando nível de significância de 0,5333.

Ter em conta as demandas actuais da sociedade angolana para a construção da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN foi outro aspecto avaliado como bastante adequado, com significância de 0,3713.

Considerar a formação integral dos estudantes e os níveis de profissionalização dos docentes da ULAN como dimensões dessa concepção foi considerado bastante adequado, com nível de significância de -0,485.

Os itens 8, 9, 10 e 11, permitiram aos especialistas avaliar a identificação das fases de diagnóstico, planeamento, execução, avaliação e controlo, os seus objectivos e acções na metodologia de implementação da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN, sendo esses elementos considerados bastante adequados (ver anexo 12).

No item 12, os especialistas avaliaram o desenvolvimento do TM dos docentes para elevar a qualidade do PDE na ULAN, em benefício da formação integral dos estudantes dos diferentes cursos e níveis de profissionalização, recebendo um nível de significância de 0,5333 como bastante adequado.

No item 13, os especialistas julgaram pertinente a concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN, em consonância com as exigências do contexto laboral actual, também com 0,5333 de significância.

No item 14, os especialistas avaliaram o estabelecimento das relações originadas da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN, que enriquecem as Ciências Pedagógicas, apresentando um nível de significância de -0,38070.

Os resultados da análise da consulta aos especialistas permitem-nos afirmar que a concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE é viável nas condições actuais da ULAN, o que representa o alcance do objectivo da consulta: avaliar teoricamente a proposta e dar continuidade ao processo de avaliação da sua viabilidade.

3.4. Experiência de Aplicação da Proposta na ULAN

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu, desde o início, por meio de um processo de pesquisa-ação participativa, diagnosticar a situação da gestão pedagógica e didáctica do PEA na ULAN.

Essa universidade foi fundada em 2009 e, a partir de 2012, oferecia já 13 cursos de graduação. Conta com uma estabilidade adequada do corpo docente e adopta, em sua maioria, programas conduzidos pelo Ministério do Ensino Superior. Desde o início, foi iniciado um movimento em favor do trabalho didáctico, apoiado pelas orientações de colaboradores cubanos, o que permitiu modificar progressivamente os métodos de ensino-aprendizagem. Os estudantes que ingressam apresentam uma qualidade média; a infra-estrutura é modesta e o entorno está em desenvolvimento.

Durante o período inicial da pesquisa, foram realizados *workshops* (denominados entrevistas em grupo) com diferentes níveis da gestão do processo, envolvendo os diversos actores pertinentes. O resultado dessa actividade destacou a necessidade de aperfeiçoar a gestão pedagógica e didáctica do processo educacional nos níveis colectivos de curso, disciplina e semestre, permitindo um diagnóstico preciso da situação nesses níveis. Esse diagnóstico contou com apoio institucional em cada uma dessas instâncias, o que possibilitou identificar dificuldades e potencialidades específicas (os resultados estão detalhados no capítulo I deste livro).

A utilização dos *workshops* para diagnóstico possibilitou, além da identificação dos pontos-chave do estudo, a oferta de orientações e reflexões sobre a conduta adequada no processo. Assim, ao definir as dificuldades e ao apresentar as formas mais apropriadas para solucioná-las, desencadeou-se uma transformação no modo de pensar e agir de todos os envolvidos na gestão pedagógica e didáctica do PDE.

Com base no diagnóstico, definiu-se que, dada a forma de execução na ULAN, era necessário fortalecer a gestão pedagógica e didáctica do PDE nos níveis de curso, disciplina e semestre académico, reforçando essas estruturas sem desconsiderar as demais.

Foi realizado um *workshop* metodológico em toda a instituição, no qual foram definidas todas as funções desses níveis dentro do processo ensino-educacional. Nesse momento, foram traçadas as políticas básicas para a gestão pedagógica e didáctica em cada nível e as relações possíveis entre eles. Orientou-se a estruturação, a partir do diagnóstico, da definição do problema, objecto e objectivo do TM, partindo do curso para as disciplinas e semestres, sendo essa derivação integrada novamente para a actividade metodológica do colectivo de curso.

O desenvolvimento deste estudo permitiu estabelecer as premissas para relacionar o problema e o objectivo do trabalho metodológico, evidenciando a necessidade de desenvolver um programa de capacitação pedagógica e didáctica com novas dimensões que ajudem a criar um ambiente institucional favorável a essa prática (*vide* anexo 13).

A criação desse ambiente, através do processo de capacitação dos docentes, promoveu um maior movimento pedagógico dentro da universidade (em um ano, cerca de 77 professores universitários foram capacitados por diferentes vias, dentro desses progra-

mas para vários cursos), o que contribuiu para a implementação da concepção científica da gestão pedagógica e didáctica do PDE.

As premissas também visaram incluir os estudantes nesse processo, tendo sido realizados diversos *workshops* com eles, onde se discutiu como alcançar a auto-formação e tornar a aprendizagem mais significativa. Ainda foram analisadas as contribuições que esses podem oferecer à gestão pedagógica e didáctica do PDE. Nas actividades com os estudantes, foram obtidas importantes lições, que foram aplicadas nessa nova estratégia.

A capacitação de docentes e estudantes para a adequada implementação da concepção foi essencial na aplicação desta metodologia. Inclusive, conta-se com um manual de capacitação (anexo à tese), que inclui um conjunto de enfoques voltados para processos de auto-formação para desenvolver essa actividade.

Com as premissas definidas e imediatamente iniciadas, foram seleccionadas as alternativas mais viáveis para executar a gestão pedagógica e didáctica nesses níveis. Foi determinada a existência da entidade metodológica do colectivo de curso, que terá a sua própria estratégia e plano relacionados com as disciplinas e semestres académicos. Desta forma, departamentos específicos vinculados a um curso, mas que possuem docentes de outros departamentos, não elaboraram um plano metodológico departamental, mas sim um plano mais geral, o do curso, alinhado ao TM e ao modelo profissional. As disciplinas desenvolveram as suas estratégias baseadas no desenvolvimento das suas Didácticas Específicas, mas subordinadas às tarefas metodológicas emanadas pelo curso, enquanto os semestres académicos se subordinam directamente a sua actuação metodológica ao curso e à sua coordenação.

A escolha dessa alternativa geral de TM para o colectivo de curso, disciplina e semestre fundamentou-se no início do funciona-

mento metodológico da Disciplina Principal Integradora como a coordenadora do TM. Essa disciplina facilitará a implementação do modelo baseado nas relações entre curso, disciplina e semestre. As premissas ganharão maior força quando essa disciplina passar a desempenhar plenamente o seu papel metodológico. Essa definição auxiliará na concretização dos projectos educacionais, que, ainda que começando a ser implementados, terão a sua estratégia desenvolvida, facilitando a compreensão do papel do semestre, nesse contexto.

Com esses passos, iniciam-se a elaboração e concretização dos planos de TM em cada nível, estruturando-se a partir das suas responsabilidades para definir objectivos e traduzi-los em tarefas metodológicas. A experiência demonstrou qualitativamente que, ao aplicar os aspectos indicados nesta metodologia para elaborar a estratégia de TM, surgem novas formas de trabalho, tais como: workshops didáctico-científicos do curso, das diversas disciplinas e encontros de trabalho educativo, nos quais os semestres académicos, em vínculo com o curso, realizam análises dos enfoques educativos, relacionando o aspecto instrutivo com o educativo a partir do modelo profissional e em relação às disciplinas do semestre, conferindo-lhes carácter multidisciplinar.

Nas disciplinas, por sua vez, surgem actividades metodológicas como sistemas de aulas abertas, com o objectivo de observar a dinâmica do PDE por meio de um tema específico, permitindo, assim, o aperfeiçoamento do sistema didáctico das disciplinas, alinhado aos objectivos da disciplina e ao modelo profissional.

Os semestres académicos, além de desenvolver actividades metodológicas, também incluem as aulas abertas, nas quais se observa a aplicação prática real das contribuições de cada disciplina e dos diversos processos universitários em direcção ao objectivo do

semestre, conforme o modelo do profissional.

Esses planos de trabalho são articulados com a coordenação do curso, com o objectivo de promover uma distribuição adequada das actividades, coerente e flexível para os diferentes níveis, em relação aos processos que devem ser executados por professores e estudantes.

A experiência incluiu a participação dos estudantes nas acções metodológicas do curso e do semestre académico, com resultados muito positivos quanto às contribuições que deram para o aprimoramento do processo.

Os resultados da introdução dessa metodologia, a partir da concepção elaborada, demonstram que ela fornece as bases teóricas para o seu desenvolvimento e para redimensionar o TM do PDE na ULAN, visando o aperfeiçoamento da formação profissional.

3.4.1. Avaliação da pesquisa aplicada aos docentes que participaram do debate científico

Como parte do estudo para determinar a aplicabilidade da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PEA, foi realizado um debate científico com os professores, cujo objectivo era complementar os aspectos do processo educativo a partir da participação activa dos docentes nesse espaço de troca, com vistas a melhorar a sua actividade profissional e desempenho pedagógico.

Para determinar o grau de satisfação dos docentes da ULAN com as sessões de TM, didáctico e científico em andamento, aplicámos uma pesquisa ou teste de satisfação (ver anexo 14), utilizando a Técnica de Iadov. Para isso, elaborámos um questionário contendo três perguntas fechadas, duas abertas e algumas perguntas secundárias.

Para analisar as respostas, utilizámos o quadro lógico de V. A. Iadov (ver anexo 15), que expressa uma relação desconhecida para os entrevistados; neste caso, a amostra são os professores. A partir das respostas às três perguntas fechadas, é possível, de forma indirecta, conhecer o grau de satisfação pessoal de cada docente na aplicação da metodologia de implementação da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do processo educativo. Assim, para cada professor foi determinado o seu posicionamento na escala: satisfação clara (43 docentes), mais satisfeito do que insatisfeito (23 docentes), indefinido ou contraditório (5 docentes), mais insatisfeito do que satisfeito (4 docentes), insatisfação clara (2 docentes).

Para calcular o índice de satisfação grupal, utilizámos a seguinte fórmula: ISG = A (+1) + B (+0,5) + C (0) + D (-0,5) + E (-1) dividido por N, onde ISG é o índice de satisfação grupal; A, B, C, D e E são o número de docentes nas categorias 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente; e N é o total de professores pesquisados.

O resultado obtido foi um índice de satisfação grupal igual a 0,76. Para interpretar esse valor, utilizámos a seguinte escala: +1 máximo de satisfação; +0,5 mais satisfeito do que insatisfeito; 0 indefinido e contraditório; -0,5 mais insatisfeito do que satisfeito; -1 máxima insatisfação.

Portanto, observámos que o índice de satisfação grupal referente à execução da estratégia de implementação da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do processo educativo é satisfatório.

3.4.2. Análise comparativa entre as observações de aulas

A análise comparativa foi realizada a partir dos resultados obtidos com a observação das aulas, já discutida no primeiro capítu-

lo, e após a aplicação da metodologia que implementa a concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do processo educativo, por meio das acções metodológicas executadas com professores e directores da ULAN, durante o segundo semestre do exercício de 2011.

No pré-experimento, foi avaliada a significância das mudanças ocorridas no desempenho pedagógico profissional dos docentes da ULAN, a partir do TM organizado com base na concepção e na metodologia de implementação propostas, utilizando o teste do Qui-quadrado, com nível de significância = 0,01, ou seja, 99,9% de confiabilidade.

Para a análise comparativa, considerámos como hipótese nula (H0) que a concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do processo educativo e sua metodologia de implementação não contribuem para a melhoria do desempenho pedagógico profissional dos docentes no processo educativo da ULAN. Já a hipótese de trabalho (H1) aponta que a concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do processo educativo e a sua metodologia de implementação contribuem, sim, para o aprimoramento do desempenho pedagógico profissional dos docentes no processo educativo da ULAN, considerados esses últimos em escala nominal.

Utilizámos a seguinte fórmula para o cálculo de Chi cuadrado ($\lambda\ c^2$):

$$\lambda\ c^2 = \frac{([A - D]) - 1)\ 2}{A + D}$$

O valor de X^2 ($\lambda\ t^2$) na tabela é de 6,634.

Onde:

A: representa a quantidade de professores da ULAN que apresentaram melhorias positivas nos seus desempenhos profissionais pedagógicos após a implementação da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE e sua metodologia de implementação.

D: representa a quantidade de professores da ULAN que não apresentaram melhorias positivas nos seus desempenhos profissionais pedagógicos após a implementação da mesma concepção científica.

A comparação das mudanças nos resultados das observações das aulas dos docentes da ULAN, que reflectem como eles gerenciam pedagogicamente e didacticamente o PDE ao comparar os resultados do diagnóstico realizado no capítulo um com os colectados após a implementação das acções metodológicas planeadas, permite constatar a viabilidade da mencionada concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE.

Essa segunda avaliação do desempenho profissional pedagógico dos professores foi realizada com base no instrumento elaborado (ver anexo 16), utilizando os mesmos indicadores aplicados na pesquisa empírica do estudo.

Após avaliar os resultados e calcular a transformação evidenciada nos docentes da ULAN no seu desempenho profissional pedagógico como condutores do PEA da disciplina que ministram, foi possível obter os seguintes resultados:

i. Em 100% das aulas visitadas, os objectivos de aprendizagem dos estudantes foram claramente orientados durante o processo formativo, evidenciando o trabalho com a fase motivacional.

ii. Em 93,3% dessas observações, avaliámos positivamente a

relação do docente com os estudantes; apesar de não conhecer detalhadamente as suas características pessoais e académicas, o professor identifica-os pelo nome, conhece particularidades da vida dos alunos, entre outros comportamentos que comprovam essa boa relação.

iii. Em 100% das observações, foram valorizados os vínculos das aulas com os objectos da profissão do curso.

iv. Em 93,3% das aulas observadas, integrou-se ao processo formativo os conteúdos básicos ou específicos da profissão organizados curricularmente, frequentemente destacando a importância do tema abordado para a futura actuação profissional do aluno.

v. Em 93,3% das aulas, realizámos uma avaliação sistemática, começando pelo controlo do estudo independente ou das pesquisas orientadas em encontros ou aulas anteriores; essa avaliação foi realizada de forma integral, considerando também os valores manifestados pelo estudante, como a ajuda prestada a colegas do grupo ou colectivo.

vi. Em 66,6% das aulas observadas, foram atendidos aspectos formativos dos estudantes, estabelecendo-se relações com a família e o entorno para contribuir com a formação integral desses alunos.

vii. Em 100% das aulas, foram promovidos sistematicamente os processos de acção-reflexão e sistematização dos estudantes, muitas vezes por meio de debates e trabalhos em grupos, como seminários e oficinas.

viii. Em 66,6% das aulas, foram desenvolvidas acções de formação, criação intelectual e vinculação com a família e a comunidade, orientando trabalhos de pesquisa relacionados ao contexto onde vivem os alunos ou ao cenário onde actuarão após a graduação.

ix. Em 100% das aulas, orientámos o uso de diversas fontes bibliográficas e das Tecnologias da Informação e Comunicação para a realização do estudo e do trabalho independente.

x. Em 93,3% das aulas, os estudantes foram orientados para identificar os principais problemas da prática educativa, visando a sua solução por meio de projectos de aprendizagem.

xi. Em 93,3% das aulas, organizámos acções científico-pesquisadoras com os alunos como parte dos projectos de aprendizagem.

xii. Em 66,6% das aulas, os estudantes foram acompanhados no processo formativo, auxiliando-os a descobrir as suas potencialidades, orientando na tomada de decisões, fornecendo informações necessárias para superar dificuldades e motivando-os a seguir em frente nos seus projectos de vida.

Para facilitar a comparação dos resultados, agrupámos as informações na categoria "Bom (B)", para aqueles identificados com os normativos "Se Observa (SO)" ou "Se Observa Às Vezes (SOAV)", e na categoria "Ruim (M)" para os aspectos que não foram observados.

Os indicadores relacionados com a introdução das ideias da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE mostram que, desde as sessões do TM, organizadas pela metodologia de implementação, se evidenciam num câmbio significativo de preparação para o desempenho profissional pedagógico dos docentes da ULAN.

Destaca-se, em particular, a transformação alcançada na relação entre a preparação dos docentes e a solução dos problemas no seu desempenho, as metodologias de trabalho utilizadas para a melhoria do PEA, considerando as regularidades observadas du-

rante as visitas às aulas, o uso dos eixos transversais interdisciplinares relacionados com a saúde, a educação ambiental, a conexão comunidade-universidade, entre outros aspectos relevantes para a formação dos estudantes da ULAN.

Esses resultados permitem rejeitar a hipótese nula (H0) e aceitar a hipótese de trabalho (H1), o que significa que a concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE e sua metodologia de implementação, de facto contribuem para a melhoria do desempenho profissional pedagógico dos professores no processo educativo da ULAN.

Além disso, os dados mostram que a falta de preparação pedagógica e didáctica para a gestão do PDE, que antes era comum entre os docentes da ULAN, está diminuindo, reflectindo avanços na relação dos componentes didácticos dentro da gestão do PEA, bem como no nível de integração dos conteúdos identificados no perfil do egresso de cada curso.

Ainda se observam desafios no desenvolvimento dos valores e sentimentos esperados para a formação integral dos estudantes, além de dificuldades na integração dos componentes académico, laboral, investigativo e de interacção social, elementos que deveriam ser promovidos a partir das aulas ministradas na ULAN.

3.4.3. Análise da entrevista com os estudantes da ULAN

Com o objectivo de avaliar a opinião dos estudantes dos diferentes cursos oferecidos pela ULAN, realizámos uma entrevista (ver anexo 17) para medir o grau de preparação que recebe e sua satisfação em relação ao desempenho profissional pedagógico dos seus docentes, considerando sua futura actuação no mercado de trabalho e as exigências da sociedade angolana.

O instrumento aplicado foi respondido por uma amostra alea-

tória de 880 estudantes dos quatro cursos, distribuídos da seguinte forma:

Educação	1220	600	49,18%
Medicina	194	90	46,4%
Enfermagem	300.	150	50%
Engenharia	815	400	49,1%

A seguir, apresentamos os resultados obtidos através da entrevista processada a partir da estatística inferencial e da análise percentual:

Na pergunta n.° 1, relacionada com a avaliação do PEA, 100% dos estudantes entrevistados manifestaram satisfação, com as seguintes observações: recebem uma boa formação profissional: 100%; os temas são actuais: 100%; o curso que estudamos é muito necessário para Angola: 90,9%; os docentes estão bem preparados: 90,9%; gostamos quando nos enviam tarefas pela Internet: 90,9%.

Na pergunta n.° 2, sobre a integração dos conteúdos das aulas e disciplinas com a futura actuação profissional, 100% concordaram que há uma relação clara entre o conteúdo e a profissão que irão exercer.

Na pergunta n.° 3, sobre os sentimentos de pertencimento à universidade, os estudantes explicam que: Sentiram crescimento profissional e humano: 100%; os colegas tornam-se a sua família e amigos: 100%; valorizam os docentes como parte da sua família: 90,9%.

Na pergunta n.° 4, relacionada com a comunicação com docentes e gestores da ULAN, mesmos consideram que é boa, mas gostariam que houvesse mais actividades desportivas e culturais para valorizá-los como indivíduos e como parte da identidade cultural

na qual foram formados.

Na pergunta n.° 5, sobre a formação integral, 100% dos entrevistados consideram que são preparados para a vida profissional futura e para enfrentar problemas da sua especialidade no contexto angolano.

Na pergunta n.° 6, sobre a integração dos componentes académico, laboral, investigativo e social nas aulas, os estudantes indicaram que: (i) o vínculo entre a universidade e os locais onde actuarão profissionalmente (hospitais, obras mineiras, escolas, etc.) deveria ser melhor; (ii) gostariam de pesquisar problemas profissionais desde o primeiro semestre do curso; (iii) precisam realizar mais trabalhos de campo para desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e destrezas sobre a profissão.

Na pergunta n.° 7, sobre o estabelecimento de relações interpessoais com colegas, estudantes e autoridades da ULAN, consideram boas e muito favoráveis para aprofundar conhecimentos e esclarecer dúvidas no PDE.

Na pergunta n.° 8, sobre a formação profissional, 100% consideram que é uma necessidade da sociedade angolana e 90,9% se comprometem em, como profissionais, resolver problemas sociais.

Na pergunta n.° 9, relacionada com a actualização dos conteúdos do curso, 100% avaliam como muito boa, especialmente devido à colaboração recebida de países irmãos como Cuba e Brasil.

Na pergunta n.° 10, sobre o desenvolvimento profissional alcançado com a formação na ULAN, 100% dos estudantes afirmaram que: (i) os docentes lhes fornecem conhecimentos alinhados às exigências universitárias; (ii) recebem formação em valores e comportamentos adequados às necessidades do contexto sociocultural angolano; (iii) aumentam a sua preparação para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os principais problemas da gestão do PDE e suas implicações pedagógicas e didácticas que os docentes enfrentam nas universidades estão a integração da universidade no meio social, a integração no processo produtivo e de serviços, além de dificuldades na direcção do processo educativo.

No estado inicial da gestão do PDE na ULAN, constatámos a falta de preparação pedagógica e didáctica dos docentes para conduzir o trabalho nos níveis de curso, disciplina e ano académico.

A gestão pedagógica e didáctica do PDE optimiza-se em duas dimensões: o TM, que orienta o conselho pedagógico nos níveis curriculares; e a capacitação, que dinamiza, retroalimenta e aperfeiçoa mediante uma unidade organizativa, consolidando a interacção entre ambas para garantir a gestão adequada.

A metodologia para implementação da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE na ULAN é um guião para a sua execução, caracterizando-se por ser usada de forma contínua e adaptável às condições do contexto em que é aplicada.

Os índices de validação obtidos pelo critério de especialistas, usando o método Delphi, foram significativos, permitindo confirmar a validade da concepção e metodologia com um nível

aceitável de precisão, além de contribuir com sugestões para seu aperfeiçoamento.

A implementação inicial da metodologia como expressão funcional prática da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE evidenciou a eficácia do TM e da capacitação, reflectindo na melhoria do desempenho profissional pedagógico dos docentes da ULAN.

Posto isto, recomendamos o seguinte:

(i) continuar a aprimorar as actividades metodológicas e formas de aperfeiçoamento profissional propostas para a gestão do PDE no Ensino Superior, por meio da sua aplicação sistemática na ULAN.

(ii) Avaliar o impacto da concepção científica proposta mediante a implementação da metodologia para o desenvolvimento da gestão do PDE, focando no TM e na capacitação dos docentes da ULAN.

(iii) Socializar os resultados desta pesquisa entre as autoridades do Ministério do Ensino Superior da República de Angola e, especialmente, na ULAN.

(iv) Considerar como condição necessária para a implementação da metodologia proposta a capacitação sistemática dos docentes responsáveis por sua aplicação na ULAN.

(v) Expandir a execução da concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do PDE, desde o TM e capacitação, para todos os docentes e cursos da ULAN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Vecino Alegret, Fernando (1997). La Educación Superior en Cuba. Historia, Actualidad y Perspectivas. En Revista Cubana de Educación Superior. No. 1 Vol. XVII. p 29.

UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior. París. Francia. p 29.

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1996). La Universidad como Institución Social. Universidad Andina Francisco Javier de Sucre. Bolivia. p 12.

Rodríguez Méndez, A y Valcárcel Izquierdo, N. (2004). Gestión y comportamiento universitario. Editorial. Quality. Cochabamba, Bolivia. p 4.

Borroto, P; Saavedra A. (2007). La Educación Superior y los Sistemas de Evaluación. La Paz, Bolivia: Escuela Militar de Ingeniería. p 19.

Tunnermann Bernheim Carlos. (1996). La Educación Superior en el umbral del siglo

XXI. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO. Venezuela. p 66.

Añorga M J. et al. (1995). El enfoque sistémico en la Organización del mejoramiento de los Recursos Humanos. En Soporte Electrónico. p12.

Luz y Caballero, J. Citado en: Esther Báxter, (2003). Educación en valores para la educación infantil. ICCP. La Habana. p. 147.

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1996) Ob. Cit. p 16.

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1992). La escuela en la vida. La Habana. p 10.

Tunnermann Bernheim, Carlos. (1996). Ob Cit. pp 83-84.

Díaz Domínguez, Teresa (2001). Temas de pedagogía y didáctica de la Educación Superior, Pinar del Río. p 36.

Consejo de enseñanzas. (1962). La Reforma de la Enseñanza Primaria. Angola. p 1

Consejo Superior de Universidades. Ob. Cit. p 20.

Consejo Superior de Universidades. Ob. Cit. p 20.

Consejo Superior de Universidades. Ob. Cit. p 20.

Estudio Diagnóstico y Análisis Cualitativo y Cuantitativo. Sistema Universitario. Período 1961-1971. Dirección de Desarrollo. En soporte digital. Luanda, Angola. 1971.

Añorga, J; N. Valcárcel. (2000) Tecnología para la determinación de problemas educativos. Revista Varona. No. 27. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. p 19.

Añorga, J; N. Valcárcel. (2000). Tecnología para la determinación de problemas educativos. Revista Varona. No. 27. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. p 24.

Granados Guerra, Lázara Anais; Valcárcel Izquierdo, Norberto. (2007). La dirección del proceso educativo en condiciones especiales. Forma novedosa en la actividad de dirección. Revista. Varona. Número 4. Julio – dic de 2007. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. p 4.

Orozco Silva, Carlos Darío (1997). Pedagogía de la Educación Superior y formación en valores. Magister en Dirección

Universitaria. M.D.U. Universidad de los Andes. Santa Fe de Bogotá. D.C. p 49.

Vargas Jiménez, Sirio Antonio (1996). El diseño curricular y las expectativas educativas en el umbral del siglo XXI. En Memorias del Seminario Internacional Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad siglo XXI. Universidad de Antioquia. Medellín. p 66.

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1995). La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales. Ministerio de Educación Superior de Cuba. p 9.

Rodríguez López, Eduardo. (1996).Algunas reflexiones sobre la calidad del proceso educativo en la Universidad. En memorias del Seminario Internacional Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad Siglo XXI. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia. p 78.

Orozco Silva, Carlos Darío. Ob.Cit. p 51.

Álvarez de Zayas, Carlos (1995). La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales. Ministerio de Educación Superior de Cuba. p 67.

Álvarez de Zayas, Carlos M. Ob. Cit. p 16.

Álvarez de Zayas, C. (1997). Hacia una escuela de excelencia. Edit. Academia. La Habana.

Talizina, N. F., (1985), Conferencias sobre "Los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior", Universidad de la Habana, Cuba.

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1992). La escuela en la vida. La Habana. p 10.

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1999): La Pedagogía como Ciencia. Versión digital. Biblioteca virtual. CDIP. ISPEJV. La Habana. Cuba: p 24.

Vecino Alegret, Fernando (1983). Tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Significado del trabajo didáctico. Tesis doctoral. pp 76-77.

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1995). La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales. Ministerio de Educación Superior de Cuba. p 9.

Álvarez de Zayas, Carlos M. Ob. Cit. p 16.

Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución ministerial No. 260/91. La Habana. Ministerio de Educación Superior.

Díaz Domínguez, Teresa de la C. (1998). Modelo para el Trabajo Metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la Educación Superior. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río, Enero de 1998: p. 70.

Proyecto de resolución para la aplicación de la política aprobada para el perfeccionamiento de la dirección del P.D.E. Ministerio de Educación Superior. Dirección de Formación de Profesionales (16/10/97).

Hidalgo – Gato, B. En: Gómez I M. (2006). Una concepción del Trabajo metodológico del Proceso Docente-Educativo en la Secundaria Básica, centrado en las relaciones interdisciplinarias. Pinar del Río, Cuba: Tesis en opción al Grado Científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas; 2006: p 60.

Alonso, R. S. ¡1994). Tecnología para la determinación de problemas educativos. Revista Varona. No. 27. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. 1994: p 19.

Díaz Domínguez, Teresa de la C. (1998). Modelo para el Trabajo Metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la Educación Superior. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río, Enero de 1998: p. 70.

Colectivo de autores (1993). Objeto y método de la pedagogía. Departamento de pedagogía. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.

Ministerio de Educación Superior. (1997). Labor educativa y política ideológica con los estudiantes. Habana. p 20.

Abreu, R. L. (2004): Un modelo de la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional en Cuba. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.

Addine F. (2003): El sujeto en la educación postgraduada. Una propuesta didáctica. Trabajo presentado para el ejercicio de "Problemas Sociales de las Ciencias" en opción a la Categoría Principal de Profesor Titular. Material digitalizado. La Habana.

Addine Fernández, F. (2004). Referenciada por Ferrer Madrazo, María Teresa. Las habilidades pedagógico-profesionales en el maestro primario. Modelo para su evaluación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Addine, F Y otros. (2006). El modo de actuación profesional pedagógico: apuntes para una Addine Fernández, F. (200

Diseño y Desarrollo Curricular. Material de estudio para la Maestría de Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Addine Fernández, F. y otros. (2004). Didáctica. Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Alarcón R y Sánchez Noda R (1995). El enfoque integral en las universidades cubanas. Editorial Félix Varela. M.E.S.

Alarcón, Rodolfo y Álvarez, Carlos. (1995) Revolución y Educación Superior en Cuba. Ministerio de Educación Superior. Monografía. La Habana.

Alfonso Alemán, Pedro (2003). "Fundamentos de un modelo de formación para el cooperativismo agropecuario en Pinar del Río" Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Pinar del Río. Cuba.

Alonso Rodríguez, S y Sánchez Carmona, P (1994). Curso de capacitación. Gerencia Educacional. M.E.S.

Álvarez de Zayas, C. (1998) Ob. Cit.

Álvarez de Zayas Carlos (1992). La escuela en la vida. La Habana.

Álvarez de Zayas Carlos (1995). La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales, Ministerio de Educación Superior de Cuba. La Habana.

Álvarez de Zayas, Carlos. (1995). Pedagogía Universitaria: una experiencia cubana. Curso Pre - evento. Congreso Internacional Pedagogía 95. La Habana.

Álvarez de Zayas, Carlos. (1996). El diseño curricular en la Educación Superior Cubana. Revista electrónica Pedagogía Universi-

taria. DFP-MES. Cuba. Vol.1. No.2.

Álvarez de Zayas, Carlos (1996). La Universidad como Institución Social. Universidad Andina Francisco Javier de Sucre. Bolivia.

Álvarez de Zayas, Carlos y García Blanco, Reinaldo. (1997). La contradicción dialéctica como invariante para la estructuración del proceso docente- educativo. En Revista Educación Superior Cubana. No.2. Vol. XVII. La Habana.

Álvarez de Zayas, C. (1998) Pedagogía como ciencia. Epistemología de la educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Álvarez de Zayas, C. M. (1995). Metodología de la investigación científica. Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Álvarez de Zayas, C. M. (1996). Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia. Ciudad de la Habana, Cuba.

Álvarez de Zayas, C. M. (1999). La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

ANUIES. (2004): La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. Disponible en Internet: http:www.uady.mx/sitios/anuiesar/ documentos/tutorias/17.htm.

Antúnez, S. et al. (1996). Del proyecto educativo a la programación de aula. Serie Pedagogía. Editorial Grao. Barcelona. España.

Añorga Morales, J. (1995). Paradigma Educativo Alternativo para el Mejoramiento Profesional y Humano de los Recursos Laborales y de la Comunidad: Educación Avanzada. Impresión Ligera. Ciudad de La Habana, Cuba.

Añorga Morales, J. (2000). Glosario de términos de Educación Avanzada. Nueva [En formato digital]. La Habana, Cuba.

Añorga, J, Valcárcel, N. (2004). Innovación tecnológica para el mejoramiento de los recursos humanos. [En soporte magnético] La Habana. Cuba.

Añorga, J. y Apud, M. (2007): Estrategia de superación interventiva con enfoque interdisciplinario para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los profesores generales integrales. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en ciencias pedagógicas. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Arias Beatón, G. (2005) Un intento de sistematización de los planteamientos esenciales del enfoque histórico cultural en sus inicios. Psicología teoría y práctica, desarrolladora. vol. 7, no. 2, pág. 11-48. ISSN 1516-3687.

Arteaga, J; Hatim Ricardo, A. (2010).Educación de postgrado: estructura y procesos fundamentales. Material de estudio de la Maestría de Educación Médica, La Habana, Cuba.

Ayala, S. (2004): Capacitación de personal. Disponible en www.elprisma.com (Consulta 16 de octubre, 2008).

Ayala-Valenzuela, R; Torres-Andrade Mª C. (2007) Didáctica de la enseñanza: prácticas ejemplares en el sector salud. Educación Médica Superior [revista en la Internet]. Junio [citado 2012 Junio 03]; 21(2). Disponible en: http://scielo.sld.cu/ scielo.php

Banco Mundial (1995) La enseñanza superior: las ciencias derivadas de la experiencia. Banco Mundial. Washington D.C.

Barbón Pérez, O. G. (2011). Estrategia interventiva de superación

para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa en los colaboradores profesionales de la enfermería. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias. ISPEJV. La Habana, Cuba.

Barrios Ríos Oscar. (2004). Gestión educacional. En http://www.educación idoneos.com/index/ppt. Consultada 20/1/05.

Batista Gutiérrez Tamara (1999). Enfoque multi e interdisciplinario del trabajo metodológico en el año académico. Tesis de Maestría. C. Universitario. Isla de la Juventud.

Batista Gutiérrez, Tamara (2004). Un modelo de trabajo metodológico para aplicar las estrategias curriculares en la carrera de Agronomía en la Isla de la Juventud. Ponencia. Congreso Internacional Educación Superior Universidad 2004. La Habana. Cuba (CD-ROM).

Baxter Pérez, E. (2003). Cuándo y cómo educar en valores. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Baxter Pérez, E. (2007). Educar en valores. Tarea y reto de la sociedad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Blanco Pérez, A; Recarey Fernández, S. C. (2004). Acerca del rol del profesional del maestro. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Bravo, L. (2005): Diccionario latinoamericano de educación, en CD. Fundayacucho. Venezuela.

Breijo, T. (2009): Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río. Tesis en Opción al Grado

Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.

Berdayes Martínez, D. (2007). Gestión del Postgrado en Enfermería Instituto Superior Ciencias Médicas de la Habana. Vicerrectoría de Posgrado y Facultad de Enfermería. Informe al Consejo Académico. La Habana, Cuba.

Bermúdez Morris, R; Pérez Martin, L. M. (2004) Aprendizaje formativo y crecimiento personal, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad Habana, Cuba.

Benítez Cárdenas Francisco y otros (1997). La calidad de la Educación Superior Cubana. En Revista Cubana de Educación Superior. No.1. Vol. XVII.

Bonilla Molina, L. (2004). Currículum y Desarrollo Curricular. Base Conceptual de Datos. Línea de investigación sobre gerencia y calidad de la educación desde el enfoque de la educación comparada sobre definiciones de currículum y desarrollo curricular. Consultado el 20 de marzo de 2009 en el sitio http://www.monografias.com.

Boyd. William y King De mund J. (1997).Historia de la Educación. Editorial Huermul, S.A. Buenos Aires.

Buenavilla Recio, R.: (2005) Naturaleza y alcance de la pedagogía cubana. En soporte digital. ISPEJV. Ciudad Habana. Cuba.

Bunge M. (1980) Epistemología. Ariel. Barcelona. España.

Caballero Delgado, E; García Batista, G. (2004).Profesionalidad y practica pedagógica, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.

Caimbo, Nhongola, G. (1999). Orientación familiar para los niños de retardo en el desarrollo psíquico en Pinar del Río. Tesis de Diploma. Carrera de Educación Especial. Universidad

de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive". Pinar del Río.

Caimbo, Nhongola, G. (2003). Orientación familiar para los niños de retardo en el desarrollo psíquico en Pinar del Río. Tesis de maestría en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. "Hermanos Saíz Montes de Oca".

Calleja Ruiz, J (2003). Dirección y Gestión Educativa. Universidad de Pinar del Río. Libro en formato digital Centro de Estudios de la Educación Superior. Pinar del Río.

Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Revista de currículo y formacion del profesorado. Universidad de Barcelona. España.. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf.

Cánovas T. (2006). Propuesta de capacitación para el personal docente de la Educación Preuniversitaria. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. Ciudad de La Habana. Cuba.

Cárdenas, N. B. (2005): Modelo pedagógico para el autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional del maestro primario relacionado con la superación que realiza desde el ejercicio de su profesión. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara. Cuba. Disponible en www.bibliociencias.cu/gsdl/collect/tesis/index/assoc/HASH05b1.../doc.pdf (Consulta 27 de marzo, 2008).

Cardona Montoya, Giovanny (2007). "Concepción Pedagógica del proceso de formación laboral para los estudiantes de tecnología en Comercio Internacionalde ESUMER Medellín".

Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. – Colombia. Pinar del Río.

Castellanos, Doris, Castellanos, Beatriz, Llivina, Miguel, Silveira, Mercedes. (2000). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. La Habana, Cuba: Colección Proyectos. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Carreira Bochs, L; Esperance Céspedes, M. A. (2010) Hacia una Didáctica desarrolladora en la Ciencias Médicas. Policlínico Docente Capri Dirección Municipal de Salud Pública. Municipio Arroyo Naranjo. Ciudad de La Habana.

Castillo, T. (2004): Modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. Ciudad de La Habana. Cuba.

Castellanos, Doris, Castellanos, Beatriz, Llivina, Miguel, Silveira, Mercedes. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Castro, Ruz. F. (1998). Intervención en la V Legislatura de la Asamblea Nacional. Poder Popular. Santiago de Cuba. Revista Bohemia.

Chávez Rodríguez, J. y otros. (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Chacón Arteaga, N. (2007) Educación en valores en la formación permanente y el trabajo sindical: experiencia cubana. Órgano editor Educación cubana. MINED. La Habana, Cuba.

Ché, Justo, Omar Pérez. (2002). Nociones de estadística aplicada a la investigación Pedagógica. [En soporte magnético] La Habana. Cuba.

Colado Pernas, J y otros (2008). Proyecto de investigación Gestión para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales del sector educacional. Centro de Estudios Educacionales. La Habana, Cuba.

Colectivo de autores (1993). Objeto y método de la pedagogía. Departamento de pedagogía. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.

Colectivo de autores CEPES (1993). Cuba: La Educación Superior y el alcance de una reforma. Editorial Félix Varela. La Habana.

Colectivo de autores. Hacia una gestión pedagógica autónoma y centrada en lo educativo (2003). En http://wwwbibliotecamineduc.cl/ documento/gestión/doc. Consultado 2/3/04.

Colectivo de autores. (2003). Concepto de administración educativa y liderazgo En http://www. crefal. educ. mx/ biblioteca/ digital/ /CEFRAL. Consultada 2/3/04.

Colectivo de autores. (2003). Gestión pedagógica. En http:// wwwpile.cl/foro/ ponencia20/pdf. Consultada 2/3/04.

Comenio, Juan Amos (1971). Didáctica Magna. Editorial Porrúa S.A. México.

Compayré Gabriel (1906). Herbart y la educación por la instrucción. El monitor de la educación común. Buenos Aires.

Contreras Domingo J. (1994). La investigación del profesorado en situaciones críticas de enseñanza: Hacia una autonomía intelectual. En actas del Primer Seminario de Pensamiento Crítico y Educación. Universidad de Barcelona, 21-23. Septiembre. Barcelona.

Corral Ruso Roberto (1992). Teoría y diseño curricular: Una pro-

puesta desde el enfoque histórico cultural. En: El Planeamiento Curricular en la Enseñanza Superior. CEPES. La Habana.

Crespo Borges, T. (2007). Respuesta a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica. Editorial San Marcos. Lima, Perú.

Cuba, MES. (2004). Nuevos componentes del enfoque integral para la labor educativa y político ideológica en la universidad. Material en soporte digital editado por el MES. Ciudad de La Habana.

Cuba, MES. (2006). Líneas priorizadas de la Red Nacional de Centros de Estudio sobre Educación Superior, hasta el 2010. La Habana: R. Alarcón.

Cuba, MES. (2010). Seminario nacional a dirigentes del Ministerio de Educación Superior. Del 18 al 19 de junio. La Habana: Félix Varela.

Cuenca, R. (2003). La formación docente en América Latina y el Caribe: Tensiones, tendencias y propuestas. (Versión Preliminar). Oficina Regional de Educación para la Educación de la Oficina de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura. (ORELAC-UNESCO). Consultado el 20 de marzo de

2007 en el sitio http://www.unesco.c//medio/biblioteca/documento/ formación_dedocente_americalatina_caribe.htm

D´Angelo Hernández, Orlando (2004). Ob. Cit. http://www. contexto educativo.com

D´Angelo Hernández, Orlando (2004). Proyecto de Vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. http://www. contextoeducativo.com.

Danilov, M, Skatkin, M. (1981). Didáctica de la escuela media. La

Habana, Cuba: Editorial Libros para la educación.

De Armas Ramírez, N. y otros. (2001). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes a la investigación educativa. P.12 Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Félix Valera", Villa Clara.

De Armas Ramírez, N. y otros. (2005). Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico. Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara.

Decamelloni Alicia N. y otros (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Deller, G. (2007): La estrategia como resultado científico en la investigación pedagógica. En soporte digital.

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I. et al (2006). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. De: http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf.

Demo Pedro (1994). Crise do paradigma da Educacäo Superior. Revista Educacäo Brasilera. 16 (32) 15-48. CRUB. Brasilia.

Díaz Domínguez, Teresa (1996). Manual para un proyecto de capacitación a docentes de la Educación Superior. Temas sobre pedagogía de la Educación Superior. Editorial ESUMER. Medellín.

Díaz Domínguez, Teresa (1998). Un modelo de trabajo metodológico para los niveles de carrera, año y disciplina. (Tesis doctoral). Universidad de Pinar del Río.

Domínguez González, Laura (1995). La orientación educativa y profesional. Material impreso.

Dos Santos, M. (1998). Cultura, Educação e Ensino em Angola. Lisboa: África hoje.

Dueñas; G. (2004). Hacer la construcción de una educación pertinente. En http://www. OEI. es/ Monografías virtuales. Consultada. 16/1/05.

Dueñas; G. (2004). Ob. Cit. En http://www. OEI. es/ Monografías virtuales. Consultada. 16/1/05.

Escotet, Miguel A. (1993). Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad. Mirando al futuro. Editorial de la Universidad Centroamericana de Managua. Nicaragua.

Ezpeleta, Justa (2004). La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina. En http://www.reduc.cl/ reasinf/421.pdf. Consultada 2/3/04.

Ezpeleta, Justa (2004). Ob. Cit .En http://www.reduc.cl/reasinf/421.pdf. Consultada 2/3/04.

Fabara Garzón, E. (2004). Situación de la formación docente en Colombia, Ecuador y Venezuela. Consultado el 20 de marzo de 2008 en el sitiohttp://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_inicial_ser vicio_colombia_ecuador_venezuela_unesco.pdf.

Fariñas León Gloria. (1995). Maestro: Una estrategia para la enseñanza. Edit. Academia. Habana.

Fariñas León, G. (2006). Desafíos del currículo en la educación de posgrado y el desarrollo del pensamiento complejo. Revista E-Currículo, junio año /vol. 1, número 002. Universidad Pontificia Católica de Sao Pablo. Sao Pablo, Brasil, http://www.pucsp.br/ecurriculo.

Fariñas León, G. (2006). Desarrollando el pensamiento complejo. Tiempo de educar, enero-junio, año/vol. 7, número 013. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. http://redalyc.uaemex.mx.

Fariñas, G. (2006). L. S. Vygotski en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación. Curso pre-congreso (2) Congreso Internacional Universidad `2006. La Habana. Cuba.

Fernández, C. L. (2009). Una concepción didáctica del proceso de enseñanza

- aprendizaje de los contenidos estadísticos en el octavo grado del municipio Pinar del Río. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.

Ferrer, M. T. (2003). Modelo de evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales. Tesis doctoral, La Habana, Cuba.

Fernández, M. (2005). La municipalización de la educación superior. La propuesta venezolana para erradicar la exclusión en la educación superior. Ediciones Imprenta Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Fuentes González, H. y Álvarez Valiente, I. (1998). Dinámica del proceso Docente Educativo de la Educación Superior. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Fuentes, H. y otros (1993). Modelo de organización del proceso docente educativo de disciplinas básicas a través del sistema de unidades de estudio y el empleo de métodos problémicos. Monografía. Centro de Estudios Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.

Fuentes H. y otros (1997). Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo. Centro de Estudios Manuel F. Gran. Monografía. Santiago de Cuba.

García Batista, G; (2011). Addine Fernández, F. Currículum y profesionalidad del docente, ISPEJV, La Habana, Cuba.

García, A. (2006).Programa Educativo para la superación de los instructores educativos de la EIEFD [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" La Habana, Cuba.

García, G. y Addine, F., (2003): Profesionalidad y actividad investigativa del docente. Curso Pre-Congreso Pedagogía 03. Material digitalizado. La Habana.

García Addine García, L., y Otros. (1996): Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

García Galló J. (1986). Raíces de la enseñanza memorística, esquemática y verbalista que conspiran contra la calidad de la enseñanza. En: X Seminario de Perfeccionamiento de Dirigentes Nacionales de Educación Superior. La Habana.

García Garduño, José M. (2004). La administración y la gestión educativa. En http://www. crefal.edu.mx/biblioteca/digital/ CEFRAL. Consultada 2/3/04.

García Garduño, José M. (2004). Ob. Cit. En http://www.crefal. edu. mx/biblioteca/digital/ CEFRAL.

García Inga, Miriam L. (1997). Maestro investigador: Desarrollo y evaluación de la inteligencia, Talento y creatividad. Instituto Pedagógico Latinoamericano. IPLAC. Pedagogía/97.

García Núñez, Pedro Alfonso (2004). Los problemas de gestión educativa: producto y resultado de la educación. Revista Observatorio ciudadano de la educación. Vol. 4. Número 109. México.

Gardner H. y otros. (1994). Teaching for Unders Tanding Within and Acroos the Disciplines. In Educational Leadership. Vol. 51. No.5. Virginia. Estados Unidos.

Garrido García, M. L. (2010). Propuesta de un sistema de actividades educativas para la formación del ejemplo como valor en los estudiantes de secundaria básica. Tesis en opción al grado de Máster en Ciencias de la Educación, ISPEJV, La Habana, Cuba.

Gayle, A. (2005): Una concepción pedagógica para el tránsito de los alumnos de las Escuelas de retardo en el desarrollo psíquico a la Educación Básica. Resumen de tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en "Ciencias Pedagógicas".

Gimeno Sacristán J. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Edit. Morata. Madrid.

Giroux H. (1990). Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona.

Gómez Gutiérrez, L. (2006). La Universalización de la Educación Superior Pedagógica. Impacto y proyecciones estratégicas sobre el Sistema Educacional

Cubano. Conferencia magistral presentada en el Congreso Internacional Universidad 2006. La Habana. Cuba.

González, O. (2011). Estrategia pedagógica para perfeccionar la profesionalidad pedagógica en el desempeño de la labor edu-

cativa del profesor de la Educación Técnica y profesional. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCPEJV. La Habana. Cuba.

González, P. L. (2005). Modelo de capacitación desde la Historia Contemporánea, para los profesores en ejercicio de Secundaria Básica en Pinar del Río. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CECES. Ciudad de La Habana. Cuba.

González, P. L. y Hernández, D. (2008). La Política Educacional y la capacitación de profesores y directivos de la Educación. Revista Mendive. UCPPR, Año 6 / No 23 / Abril- Junio / RNPS- 2057 / ISSN 1815- 7696.

González, P. L., y Otros. (2010). La superación de los profesores en la universalización pedagógica y la educación en valores. Síntesis del informe parcial del proyecto de investigación. UCP "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba.

Gmurman. y Korolev. (1978). Fundamentos Generales de la Pedagogía. Editorial "Pueblo y Educación". La Habana. González, F. (1989). Psicología: principios y categorías. La Habana: Ciencias Sociales.

González L. E. (1993). Innovación en la Educación Universitaria en América Latina. CINDA. Chile.

González Maena, Sergio (1995). Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morín. América Latina y los procesos educativos. Colección Mesa Redonda. Editorial Magisterio. Colombia.

González, Otmara (1992). El planeamiento curricular en la Educación Superior. CEPES. Editorial EMPES. La Habana.

González, Ana María, Reinoso, Carmen. (2002). Nociones de sociología, psicología y pedagogía. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

González, Otmara (1998). El diseño curricular. CEPES. UH. La Habana.

Gramsci, Antonio (1985). Educación y Sociedad. Tarea. Lima. Perú.

Grupo de desarrollo de métodos de enseñanza a cuadros de dirección (1988). Enfoques y métodos para la capacitación de dirigentes. Centro de estudios de técnicas de dirección. La Habana.

Granados Guerra, l. A. (2004). Modelo teórico de planeación de la actividad pedagógica profesional del docente de la educación primaria. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, Cuba.

Guiliani Salazar, F del C. (2008). Estrategia metodológica para el diagnóstico de Habilidades pedagógicas profesionales en los estudiantes del programa nacional de formación de educadores de la aldea universitaria, "Dionisio López Orihuela", Municipio Tucupita Estado Delta Amacuro. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Educación. IPLAC. Cuba.

Guzmán, M. (2005) Modelo de cooperación interdisciplinaria para perfeccionar el desempeño del docente en la formación inicial del PGI en la secundaria básica. ISPEJV, La Habana, Cuba.

Guerra Rodríguez, D. (2000). Educación y Cambio Estructural. Colección Reflexión y Análisis. Editores Noriega. México.

Heidegger, Martin (1989). La autoafirmación de la Universidad Alemana. Tecnos. Madrid.

Heitger, Mariar (1990). Sobre la necesidad de una pedagogía sistémica. Revista Educación No.42. Colombia.

Hernández Escobar, A. (2004). Diseño curricular de la Universidad "Agostinho Neto". Material impreso. Luanda, República de Angola.

Horroutinier Ortiz, P (1999). El trabajo metodológico una concepción desde la vicerrectoría académica. Material impreso.

Horruitiner P. (1994). Fundamentos del Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana. ISPJAM. Monografía.

Horruitinier Silva, P. (2006). La universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.

Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas. En: Revista de Educación, No. 286. Madrid. ISSN 003-8082.

Husen T. (1991). El concepto de Universidad: Nuevas funciones, La crisis actual y los retos del futuro. Perspectivas. No.78. Vol. XXI. No.2. UNESCO. París.

Iaies G. (1992). Didácticas especiales. Edit. Aique. Buenos Aires.

Ibañes Martín, José A. (1987). El problema del contenido del currículo. Un primer acercamiento desde la Filosofía de la Educación. En Currículum y Educación. Editorial CEPE S.A. Barcelona. España.

Izaguirre Remón, R; Brizuela Arcia, E. (2006) Un fundamento didáctico para la práctica de la universalización de la educa-

ción médica. Educación Médica Superior [revista en la Internet]. Septiembre [citado 2012 Junio 03]; 20(3). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php.

Izquierdo Hernández, A. de la A (2008). Metodología para la dinámica de la Superación Profesional en el sector de la Salud. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente Centro de Estudio de la Educación Superior "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba, Cuba.

Izquierdo Medina, R; Medina González, I; (2012). Montalvo Perdomo, S. Diagnóstico para una estrategia educativa en adolescentes expuestos a las drogas en una escuela secundaria básica y una de oficios del municipio 10 de Octubre. Ciudad Habana. Revista IPLAC. Vol. Número 3 julio-agosto del 2012. Sección artículo científico. http://www.revista.iplac.rimed.cu.

Kaplan Marcos (1994). Crisis y reforma de la Universidad. En Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. Edit. M.A. Porrúa. México D.F.

Kootzl O´ Donnell (1988). Administration. Octava Edición. Edición M.C Graw-Hill/Interamericana de México. D.F.

Lara Rosano, F. (1990). Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque perspectivo. En Cuaderno de Planeación Universitaria. México.

Lazo Machado, Jesús (1994). Universidad-Sociedad. Curso Internacional de Maestría en Educación Superior. Universidad Andina "Simón Bolívar". Sucre. Bolivia.

Lazo Machado, Jesús (1994). Universidad-Sociedad. Curso Internacional de Maestría en Educación Superior. Universidad Andina "Simón Bolívar". Sucre. Bolivia.

Levy, Mayra N. (1999). Modelo de gestión del personal docente universitario. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.

Lidwin, Edith (1993). Las configuraciones didácticas de la enseñanza universitaria: Las normativas meta-analíticas. En Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. Año II. No.3. Diciembre. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

London H. I. (1987). Death of the University. In the. Futurist. May-june.

López Calichs, Ernesto (2005). "Modelo para proceso de formación de las competencias creativas en los estudiantes de la carrera de licenciatura en estudios socioculturales de la Universidad de Pinar del Río." Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas Pinar del Río.

Lufriú Beade, Jorge Luís (2009). "Concepción pedagógica del proceso de formación para funcionarios y directivos del sector de la cultura como gestores socioculturales del sistema institucional. Estrategia para su implementación en la provincia Pinar del Río." Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Pinar del Río.

Machado, E. F. & Montes de Oca, N. (2008). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: La posición teórico-metodológica positivista. Revista Pedagogía Universitaria, 1(13), 1-18. Disponible en: http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-

Universitaria/articulos/2008/numero/189408101.pdf/view. Acceso día: 15/4/2009.

M.E.S (1990). Programa de desarrollo para las carreras de Ciencias Agropecuarias. Dirección de Formación del Profesional.

M.E.S (1999). El enfoque integral para la labor educativa y político ideológica en las universidades. Editorial Félix Varela. La Habana.

M.E.S. (1999). Dirección de Formación del profesional. Modelo de la Carrera de Agronomía.

M.E.S. (2004). Documento Base para la elaboración del Plan de Estudio D. Dirección de Formación de Profesionales.

M.E.S. Resolución Ministerial 269/91.

Makarenko, A (1977). El colectivo y la educación de la personalidad. Editorial Progreso.

Mardones J.M. y Ursua N. (1988). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Edit. Fontamara. México.

Marimón, J. A. y Guelmes, E. L. (2004). Aproximación a la estrategia como resultado científico. En Colectivo de autores. Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela". En soporte digital.

Márquez, D. (2008). Concepción pedagógica del proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales a través del modo de actuación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana. Cuba.

Márquez Marrero, Juan Lázaro. (1999) La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. Cuba.

Martín Savina, Elvira (1987). Mañana siempre es tarde. Escasa Calpe. Madrid.

Martínez Llantada, M. (1999). Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. Editorial Academia, La Habana, Cuba.

Martínez, Marta, Guillermo Bernaza. (2005). Metodología de la investigación desafíos y polémicas actuales. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Marx, C y Engels, F (1985). Obras Escogidas. Tomo II.

Mayor, F. (1996). Prefacio Documento de Política para el cambio y desarrollo de la Educación Superior. UNESCO. París.

Ministerio de Educación Superior. (1976). Proyecto para la organización y desarrollo de la Educación Superior.

Ministerio de Educación Superior. (1979). Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución Ministerial No.220/79. La Habana.

Ministerio de Educación Superior (1983). Reglamento del Trabajo Docente Metodológico. Resolución Ministerial No.115/82 y 150/83. La Habana.

Ministerio de Educación Superior (1985). Aspectos fundamentales del sistema de superación de los profesores de la Educación Superior. Dirección de Postgrado. La Habana.

Ministerio de Educación Superior (1985). Documento base para la elaboración de los planes de estudio "C". Dirección Docente Metodológica. La Habana.

Ministerio de Educación Superior (1988). Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución Ministerial No.180/88. La Habana.

Ministerio de Educación Superior (1990). Breve información sobre la Educación Superior en Cuba. Pedagogía `90. Palacio de las Convenciones. La Habana.

Ministerio de Educación Superior (1997). Enfoque integral de la labor educativa y político-ideológica con los estudiantes. Editorial Félix Varela. La Habana.

Ministerio de Educación Superior (1972). Estudio diagnóstico y análisis cualitativo y cuantitativo. Sistema Universitario. Período 1959-1971. Dirección de Desarrollo. La Habana.

Ministerio de Educación Superior (1991). Reglamento del Trabajo Docente Metodológico. Resolución Ministerial No 260/91.

Ministerio de Educación Superior (1977). Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución Ministerial No.95-77. La Habana.

Ministerio de Educación Superior. (1999). Enfoque Integral para la labor educativa en las universidades. Editorial Félix Varela. La Habana.

Ministerio de Educación Superior. (1988). Reglamento de trabajo docente metodológico. Resolución ministerial 180/88. Artículo No.1. La Habana.

Ministerio de Educación Superior. (1991). Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución ministerial No. 260/91. La Habana.

Molina Contreras, Denyz (2000). Concepto de orientación educativa:

Diversidad y aproximación en http://www.campus-oei.org/revista/ 736molina108.pdf.

Moore Tw (1987). Introducción a la Filosofía de la Educación Ed. Trillas. México.

Moreno Toirán, G. (2008). La competencia metodológica para la dirección de la clase en el proceso de formación del Profesor General Integral de Secundaria Básica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Holguín, Cuba.

Morin, Edgar. (1984). Ciencia con Conciencia. Edit. Antropos. Barcelona.

Morin, Edgar. (1991). Un nouveau commencement. Edit. Du Sevil. París.

Morin, Edgar. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Gelisa. Barcelona.

Morín, Edgar. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Notario de la Torre, Ángel (1995). Temas sobre Didáctica de la Educación Superior. Boletín Técnico No.30. Universidad Autónoma de Chapingo. México.

Núñez Jover, J. (1996). Visión del postgrado desde una perspectiva epistemológica. Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEISEA), Coordinación Central de Estudios de Postgrado Universidad Central de Venezuela.

Núñez, J. (2004). Formación docente y saberes locales. Una mirada desde la ruralidad. En Revista Digital Rural Educación,

cultura y desarrollo rural. Año 2, número 3, junio. Consultado el 20 de octubre de 2010 en el sitio: http//educación.upa.clrevistaerural/erural.htm.

OEA (1994). Education Equity and Economie. Competitivenes in y the Americas. An inter-american. Dialogue. OEA.

Orozco Silva, Carlos Darío (1997). Pedagogía de la Educación Superior y Formación en valores. Magister en Dirección Universitaria MDU Universidad de Los Andes. Santa Fé de Bogotá.

Orozco Silva, Luis Enrique (1994). Universidad, Modernidad. Desarrollo Humano. UNESCO-CRESALC, Caracas. Venezuela.

Orozco Silva, Luis Enrique (1996). Teoría de la Universidad. Fundamentos teóricos del quehacer académico universitario. Universidad de Los Andes. Magister en Dirección Universitaria. Santa Fé de Bogotá. D.C.

Ortega y Gacett (1965). Misión de la Universidad y otros ensayos afines. Revista de Occidente .4ta. Edición. Madrid.

Pallán C. (1994). El programa nacional de superación académica. Revista Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.

Papper. Corp. (1976). La lógica de la investigación científica. Edit. Tecnos. Madrid.

Pascual, Antonio V. (1988). Clasificación de valores y desarrollo humano: estrategias para la escuela. Edic. Narcia S. A. Madrid.

Pascual, N. (1999). Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación No 19, (enero-abril) Organización de Estados Iberoamericanos OEI.

Patiño Jorge, A (2003) La vida y el proyecto profesional. http:// www.monografias. com. Consultada 21/5/03

Patiño Jorge, A (2003). Ob. Cit. En http://www.monografias. com. Consultada 21/5/03.

Paz, I. (2005). El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Pérez García, Águeda Mayra y otros. (2008). "Modelo sociopedagógico para la Educación Superior de personas jóvenes y adultas". Proyecto de Investigación. UCP. "E. J. Varona", La Habana.

Pestalozzi, Juan E. (1927). Canto de Cisne. Edic. de la Lectura. Madrid.

Pioget Leon (1970), Naturaleza y métodos de la epistemología. Edit. Patio. Buenos Aires.

Ponce Milián, Z. (2005). Desempeño profesional pedagógico del tutor de la microuniversidad pedagógica de nivel primario. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello". Matanzas. Cuba.

Pozas, W. y otros. (2006). Docencia Universitaria. Material para el estudio de la Maestría Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Caracas, Venezuela.

Pozo, J. y M. Gómez (1998). Aprender y Enseñar Ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Ediciones Morata. Madrid.

Quiraza, A. P. (1992). El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere. Edic. Circo. Buenos Aires.

Remedi, V. E. (1987). Construcción de la estructura metodológica. En aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. UNAM-ENEP. Iztacala. México D.F.

Rivas Balboa, Celso (1995). Paradigma alterno instruccional de Educación Avanzada. Universidad Simón Bolívar de Caracas. Venezuela. I Taller Internacional sobre Educación Avanzada.

Rodríguez Méndez, A y Valcárcel Izquierdo, N. (2004). Gestión y comportamiento universitario. Editorial. Quality. Cochabamba, Bolivia.

Rodríguez, Carlos R. (1984). Intervención en ocasión de recibir el título de profesor de mérito. La Habana.

Rodríguez, Carlos R. (1984). Palabras en los sesenta Ediciones Políticas. Edit.

C. Sociales. La Habana.

Rodríguez, Carlos R. (1987). Ser profesor. En Revista Alma Mater. La Habana.

Rodríguez González, Fermín Orestes (1997). Retos y perspectivas de la capacitación gerencial para el siglo XXI. En: Revista Cubana de Educación Superior. No.2. Vol. XVII.

Rodríguez López, Eduardo (1996). Algunas reflexiones sobre la calidad del proceso educativo en la Universidad. En: Memorias del Seminario Internacional Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad del Siglo

XXI. Universidad de Antioquia. Medellín.

Rodríguez, M.; Bermúdez, R. (2008):

Unaaproximación más a la epistemología, lógica y metodología de la investigación educacional. Revista Pedagogía Universitaria, 3(13), 1-22. Disponible en: http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/numero-3/189408301.pdf/view. Acceso día: 15/4/09.

Roig, I (1982). Fundamentos de la orientación escolar y profesional. Ediciones Anaya Madrid. Pág 20-32.

Rondón Alarcón, E. (2010) .Actividades docentes para favorecer la motivación hacia el estudio en el 1er año intensivo de la especialidad de PGI de secundaria básica. tesis en opción al grado de Máster en Ciencias de la Educación, ISPEJV, Las Tunas, Cuba.

Rosales, A. (2008). Estrategia que contribuye a desarrollar habilidades profesionales desde el componente de la formación pedagógica general en los participantes de la III Cohorte del Programa Nacional de Formación de Educadores en el Municipio San Fernando. Tesis en opción al grado científico de Máster en Educación. IPLAC. La Habana, Cuba.

Rugarcía, A. (1994). La evaluación de la función docente. Revista Educación Superior. Asociación nacional de Universidades e Instituciones de la Educación Superior. Julio-septiembre.

Ruíz Calleja, José M. (1997). La dirección de los procesos educativos. Material de Estudio. Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río.

Ruiz, Calleja, José Manuel (2004). Dirección y Gestión Educativa. Colección Fundación ESUMER. Serie Formación. Medellín. Colombia. SALOMON, G. (1981): Communication and Education: an interactional approach. Los Angeles. Sage.

Ruiz, Hilda. (2003). Entrevista. Asesora. Dirección Formación del Profesional Ministerio de Educación.

Sander, Benno (2005). Gestión educativa y calidad de vida. http://www.iacd.oas.org. Consultado 3/2/05.

Sander, Benno. (2004). Nuevas demandas de la gestión educativa: democracia y calidad. http://www.iacd.oas.org. Consultado 11/4/04

Sañudo, Lya (2004). La transformación de la gestión educativa ante el conflicto y el poder. http:// www.menfad.edu.uy/ módulos/ módulo 4. Consultada 29/4/04.

Shaposnik, Eduardo Carlos (1996). Universidad: En la búsqueda de un modelo de integración. Revista Cubana de Educación Superior No.3. 1996 (69-68). CEPES. La Habana.

Sierra Salcedo, R. (2004). Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

Sierra, R. A, (2008): La estrategia pedagógica, su diseño e implementación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Soría, Oscar (1993). Dilema entre el saber, poder y querer ¿Una nueva Universidad para el Siglo XXI?. En Revista Iberoamericana de Educación No.3.

Souto, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Editora Miño y Dávila. Buenos Aires.

Talizina N. F. (1985). Conferencia sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior. U.H. La Habana.

Torres, Jurjo (1994). Globalización e interdisciplinariedad. El

currículum integrado. Ediciones Morata S.L. Madrid.

Tamayo, J. (2009): Sistema de capacitación para asesores de alfabetización y Educación Básica para personas jóvenes y adultas. Tesis presentada en opciónal Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana. Cuba.

Torres, G. (2005): Propuesta de un modelo de capacitación para los dirigentes de la Educación Técnica y Profesional. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba. Unesco

Torres, M. (1985). Tenencias actuales en la preparación de los especialistas de la Educación Superior Cubana. Tesis de candidatura. Ministerio de Educación Superior. La Habana.

Tünermamm Beraheim, Carlos (1992). Universidad: Historia y Reforma. Editorial Universidad Centroamericana. OCA. Managua.

Tünermamm Beraheim, Carlos. (1996). La Educación Superior en el umbral del Siglo XXI. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/ UNESCO. Caracas.

Tünermamm Beraheim, Carlos. (1991). Historia de la Universidad en América Latina (de la época colonial a la Reforma de Córdova). Colección aula. Editora Universitaria Centroamericana. EDUCA. San José.

Tünermamm Beraheim, Carlos (1995). La Educación Permanente y su impacto en la Educación Superior. UNESCO. París.

Tünermamm Beraheim, Carlos (1997). Aproximación histórica a la Universidad y su problemática actual. Magister en Dirección Universitaria. MDU. Universidad de Los Andes. Santa Fé

de Bogotá. D.C.

UNESCO (1995). Documentos de políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. UNESCO. París.

UNESCO (1995). La formación pedagógica y profesional del personal universitario. Revista No. 43.

UNESCO (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro. Santillana. Ediciones. UNESCO.

UNESCO (1996). La Educación Superior y el conjunto de sistemas educativos. CRESALC. La Habana.

UNESCO (2003). La educación permanente. Tomado del Informe Delors. Consultado el 14 de febrero del 2009 en el sitio: http://www.unesco.org.

Valle Lima, A. (2010). Algunas formas de salida de los resultados científicos y vías que se han utilizado para su obtención. La Habana, Cuba. Documento en digital.

Valle, A. (2003): Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. En: Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Valle, A. (2007). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Cuba.

Vargas, Antonio (1996). Diseño Curricular y las expectativas en el umbral del Siglo XXI. En Memorias del Seminario Internacional. Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad del Siglo XXI. Universidad de Antioquia. Medellín.

Vargas Antonio (1996). Conferencias sobre Didáctica de la Educación Superior. Centro de Estudio de la Educación Superior Agropecuaria (CEESA). ISCAH.

Vargas Jiménez, Sirio Antonio (1996). El diseño curricular y las expectativas educativas en el umbral del siglo XXI. En Memorias del Seminario Internacional Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad siglo XXI. Universidad de Antioquia. Medellín.

Vargas, R. (2003). Entrevista. Asesor de la Dirección de Formación del Profesional Ministerio de Educación. Superior. La Habana, Cuba.

Varona, Enrique José (1919). La reforma de la enseñanza superior. Agosto 6 de 1900. Universidad de La Habana. Bosquejo Histórico del Siglo XX.

Vecino Alegret, Fernando. (1983). La Educación Superior: sus objetivos, métodos para lograrlos. Cuba Socialista. No.5.Febrero. La Habana.

Vecino Alegret, Fernando. (1983). Tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Significación del trabajo didáctico. Tesis para la obtención del grado científico de Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Defendida en la Universidad de Lomonosov el 17 de junio de 1983.

Vecino Alegret, Fernando. (1997). La Educación Superior en Cuba. Historia, Actualidad y Perspectivas. En Revista Cubana de la Educación Superior. No.1. Vol. XVII.

Vecino Alegret, F. (2000). Intervención. V Taller Nacional de trabajo político ideológico en la universidad. M.E.S. Editorial Félix Varela. La Habana.

Vecino Alegret, F. (1999). Intervención en el XXI Seminario de Perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior. La Habana.

Vecino Alegret, F. (2001). La Educación Universitaria en Cuba: Retos y Perspectivas. Conferencia Especial. Congreso Pedagogía 2001. Editorial Félix Varela. La Habana.

Versuri, H. (1993). Pertinencia en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Memorias de la Mesa redonda organizada por la CRESOLC en el marco de la séptima reunión de ministros de la educación de la América Latina y el Caribe. CRESALC/UNESCO. Kingnston.

Versuri, H. (1993). Evolución académica. Documentos Columbus sobre gestión universitaria. Vol. 1-2.

Viera R. (1994). Ingeniería de procesos. Caracterización de una disciplina integradora. ISPJAM. Santiago de Cuba.

Vigostky LS. Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Von Cube, Félix (1990). La ciencia de la educación CEAC. Barcelona.

Weiler Hons N. (1991). La política internacional de la producción de conocimientos y el futuro de la Educación Superior en nuevos contextos y prospectivas. Reunión Internacional de reflexión sobre los nuevos valores de la Educación Superior a nivel mundial: El caso de América Latina y el Caribe, futuro y escenarios deseables. CRESALC/UNESCO. Vol. 1. Caracas.

Wiber Max (1991). El sentido ético de la cátedra. En Bonrecchio Claudio. El mito de la Universidad. México.

Young Robert (1993). Teoría crítica de la Educación y discurso en

el aula. Paidós. Barcelona.

Zaldívar, M. del C; Corona Soria, A. (2011) Evolución de la formación inicial en la Educación Superior Pedagógica para la Educación Técnica y Profesional. Revista Electrónica Luz. Holguín. Cuba. Año X. No. 2.. II Época. ISSN 1814-151X.

Zuluaga Olga Lucía (1988). Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. Revista Educación y Cultura No.14. Bogotá.

ANEXO 1

Universidade Lueji A'Nkonde, na qual são ministrados os seguintes cursos:

Escola Superior Pedagógica. Nível de Bacharelato e Licenciatura em Ciências da Educação. (Província Lunda Norte)

Docentes:

- 22 angolanos, 12 deles com formação pedagógica.
- 17 cubanos, 100% têm formação pedagógica.
- 2 portugueses, e apenas um é licenciado em Língua Portuguesa e um advogado. Total de docentes: 41 docentes.

Estudantes:

- Nível de licenciatura em Ciências da Educação.
- Curso em Ciências da Educação. Especialidade de Química.
- Curso em Ciências da Educação. Especialidade de Física.
- Curso em Ciências da Educação. Especialidade de Matemática.
- Curso em Ciências da Educação. Especialidade de Biologia.
- Curso em Ciências da Educação. Especialidade de Língua Portuguesa (Francês e/ou Inglês).
- Curso em Ciências da Educação. Especialidade de Educação Especial. Nível de Bacharelato
- Bacharel em Ciências da Educação. Especialidade de Química.
- Bacharel em Ciências da Educação. Especialidade de Física.

- Bacharel em Ciências da Educação. Especialidade de Matemática.
- Bacharel em Ciências da Educação. Especialidade de Biologia.
- Bacharel em Ciências da Educação. Especialidade de Língua Portuguesa. (Francês e/ou Inglês).
- Total de estudantes: 1220

Faculdade de Ciências Médicas (Medicina e Enfermagem). (Província de Malange)

Docentes:

- 2 angolanos, 100% com formação em Medicina, um leciona a disciplina de Saúde Pública; e outro é o decano.
- 14 cubanos, 12 com formação médica, 1 com formação em Informática, e 1 em Educação Física.
- 1 cubano, que é secretário docente.

Total: 16 docentes

Estudantes:

1.º ano: 32

2.º e 3.º ano: 162

Total: 194

1.º ano de Enfermagem: 300.

Total: 300.

Escola Superior Politécnica. (Lunda Sul)

Docentes:

- 10 angolanos 10 contratados, que têm formação em Engenharia de Minas, além de 1 deles em Psicologia.

- 9 cubanos, com formação em Engenharia.

Total de docentes: 20

Estudantes:

Engenharia de Minas.

Engenharia de Construção Civil.

Bacharel em Minas.

Bacharel em Construção Civil.

Bacharel em Metalurgia e Metais.

Total: 815.

População e amostra:

Estratos	Carrera	Población	Muestra	Porciento	Tipo de amostra
Docentes	Ciencias da Educação	41	41	100%	Intencional
	Medicina	16	16	100%	Intencional
	Ingenierías	20	20	100%	Intencional
	Sub-total	77	77	100%	-
Funcionários	Directores	9	2	22,2%	Intencional
	Reitor	1	1	100%	Intencional
	Vice-Reitor	2	2	100%	Intencional
	Pro-Reitor	1	-	0%	-
Estudiantes	Educação	1220	600	49,18%	Aleatória
	Medicina	194	90	46,4%	Aleatoria
	Enfermagem	300.	150	50%	Aleatória
	Engenharia	815	400	49,1%	Aleatória

Estrutura da Universidade

Tem 9 directores para as seguintes áreas: Académica, Jurídica, Recursos Humanos, Assuntos Protocolares, Assuntos Científicos e Pós-Graduação, Gabinete do Reitor, Assuntos para a Recreação e Desportos, Assuntos Sociais e de Cooperação. Além disso, no

seu organograma, tem um reitor, dois vice-reitores, um para a área académica e outro para a área científica, e ainda conta com um pró-reitor para a cooperação.

Títulos académicos

Docentes	Curso	População	Amostra	Com nível de licenciatura ou Engenharia ou equivalente	Com o grau de doutor	Com o título de mestre
	Ciências da Educação	41	41	38	1	2
	Medicina	16	16	16		
	Engenharia	20	20	20		
	Subtotal	77	77			

ANEXO 2

Parametrização do Objecto de Estudo

Variáveis	Dimensões	Indicadores
1. Trabalho metodológico identificados no perfil do graduado de cada curso	1.1. Didáctica	1.1.1.Grau de relação entre os componentes didácticos no processo de ensino-aprendizagem
		1.1.2. Nível de integração dos conteúdos identificados no perfil do graduado de cada curso
	1.2. Processo educativo	1.2.1. Grau de desenvolvimento dos valores e sentimentos esperados para a formação integral dos seus estudantes
		1.2.2. Nível de integração dos componentes (académico, laboral, investigativo e social) alcançado a partir da aula
2. Desempenho profissional pedagógico	2.1. Comportamiento profissional	2.1.1. Grau de relacionamento humano que alcança com os seus colegas de trabalho, estudantes e autoridades da ULAN
		2.1.2. Nível de compromisso institucional que demonstra com a sua actuação profissional
	2.2. Qualidade do processo educativo que dirige	2.2.1. Nível de actualização que possui nos conteúdos que ensina
		2.2.2. Grau de desenvolvimento profissional em correspondência com as exigências universitárias e socioculturais

ANEXO 3

Inquérito Aplicado a Professores da Universidade de Lueji A'nkonde

Caro(a) Colega:

Pelo importante papel que desempenha como professor da Universidade de Lueji A´Nkonde, solicitamos que nos forneça as suas considerações através deste inquérito. Os seus valiosos critérios sobre o nível de preparação que os professores desta Universidade possuem são necessários para caracterizar a situação que esta apresenta, e com isso poder empreender o trabalho de aperfeiçoamento que a mesma requer.

Por favor, é necessária a sua maior colaboração e sinceridade nas respostas. Especifique os pontos que forem necessários.

Muito obrigado.

Dados gerais

Anos de experiência em educação_____Área do sistema educativo onde obteve a sua experiência:____ Licenciatura em _____Menção e/ou especialidade:_____Instituição onde obteve o título_____

Tem estudos de pós-graduação: Sim___Não___Concluído_____Em processo_____

Qual? (especifique):_____Tema de investigação_____

I. Assinale com um (X) a opção que corresponde a cada caso, tendo em conta a sistematicidade da sua realização, como parte das funções que o professor deve desenvolver na ULAN.

Legenda: Utilizam-se as seguintes categorias: S: Sempre; CS: Quase sempre; AV: Às vezes; N:

No.	FUNÇÕES	S	CS	AV	N
1	Acompanha a aprendizagem dos seus estudantes durante o seu processo formativo.				
2	Conhece as características (pessoais e académicas), inquietações e necessidades dos estudantes do seu grupo de aprendizagem.				
3	Estabelece uma relação horizontal com os outros docentes do curso que frequenta, de modo a favorecer a troca de saberes e experiências.				
4	Integra no processo formativo os conteúdos dos básicos ou específicos da profissão que se organizam curricularmente.				
5	Avalia de forma sistemática e integrada o desempenho global do estudante, em correspondência com os objectivos de cada percurso formativo, estabelecidos no perfil de saída				
6	Atende aos aspectos formativos dos seus estudantes, estabelecendo relações com a família e o meio envolvente, para contribuir para a formação integral destes.				
7	Promove, de maneira sistemática, os processos de acção-reflexão e sistematização nos seus estudantes, acerca da realidade educativa, cultural, económica e política, no âmbito local, regional, nacional e internacional, tendo em conta os referenciais teóricos e práticos que o trabalho com os eixos transversais proporciona.				
8	Planifica e executa juntamente com os seus estudantes, acções de formação, criação intelectual e vinculação com a família e a comunidade da qual faz parte.				
9	Guião do estudante para a utilização de diversas fontes bibliográficas e das TIC para a realização do estudo e do trabalho independente.				

10	Aconselha os estudantes na determinação dos problemas fundamentais da prática educativa com vista à sua solução através de projectos de aprendizagem.				
11	Organiza em conjunto com os demais actores da ULAN, jornadas científicas para expor o trabalho dos participantes nos projectos de aprendizagem.				
12	Acompanha os estudantes durante o processo de formação, ajudando-os a descobrir as suas potencialidades; orientando-os na tomada de decisões, fornecendo-lhes a informação necessária para superar as suas dificuldades e motivando-os a continuar em frente.				
13	Orienta e acompanha o estudante, em conjunto com o seu tutor, na elaboração e execução dos seus projectos de investigação.				
14	Sensibiliza, motiva e compromete os estudantes perante o privilégio, o desafio e a responsabilidade que representa fazer parte da ULAN.				

I. Marque com um (X) a informação que considera ter sobre os fundamentos da ULAN, bem como os documentos que a constituem (planos de estudos, programas de disciplinas, eixos transversais, regulamentos para o trabalho metodológico, outros):

Documentos	Muito	Suficiente	Pouco	Nenhum
Planos de				
estudos				
Programas de				
disciplinas				
Eixos transversais				
Normativos para o trabalho metodológico				

I. Recebeu preparação pedagógica para desempenhar a função docente da ULAN? Sim___Não____

a) Em caso afirmativo, através de que vias? Formação inicial de licenciatura autodidata _____ Aperfeiçoamento de pós-graduação_____ investigação _____Trabalho metodológico _____Outras, quais?_____

II. Indique os que a seu critério são as principais insuficiências na sua preparação didáctica e metodológica como professor da ULAN:

Indicação: Assinale na relação de 1 a 5 em escala crescente, considerando o número 1 como de menor insuficiência, e o número 5 o de maior insuficiência.

Temas	1	2	3	4	5
Elaboração de recursos de ensino					
Utilização de métodos de ensino					
Elaboração de evolução integradora					
Planificação de aulas					
Motivação de formação de valores					
Selecção das formas e dos conteúdos dos programas e planos de estudos					
Propiciar estudo independente aos estudantes					
Aproveitamento das TIC					
Selecção e formulação de objectivos					
Formulação de estratégias de aprendizagem					
Caracterização psicopedagógica dos estudantes					
Selecção das formas e dos conteúdos dos programas e planos de estudos					

I. Actualmente supera-se? Sim____Não___

a) Em caso afirmativo, indique em que tipo de superação:

Curso de pós-graduação____Diploma_____Conferências Workshops____Debates_____Seminário_____Actividades metodológicas_____Outras. Quais?_____

II. Indique as áreas ou temáticas que devem ser abordadas como conteúdo para a sua superação profissional:

III. Marque com um (X), os que, na sua opinião, são as principais formas ou vias de superação que implementaria para os professores da ULAN:

Cursos_____Encontros metodológicos_____ Workshops_____

Conferências_____Autoformação___Outros_____

IV. Indique, segundo o seu critério, três pontos fortes e três pontos fracos, evidenciados na formação contínua que tem sido proporcionada aos professores da ULAN até ao momento.

ANEXO 4

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO AOS DOCENTES DA ULAN

No.	FUNÇÕES	S	CS	AV	N
1	Acompanha a aprendizagem dos seus estudantes durante o seu processo formativo.	0	17 22.1%	30 38,9%	30 38,9%
2	Conhece as características (pessoais e académicas), inquietações e necessidades dos estudantes do seu grupo de aprendizagem.	0	30 38,9%	30 38,9%	17 22.1%
3	Estabelece uma relação horizontal com os outros docentes da carreira que atende, de modo a favorecer a troca de saberes e experiências.	0	7 9,1%	20 25,9%	50 64,9%
4	Integra no processo formativo os conteúdos dos básicos ou específicos da profissão que se organizam curricularmente.	0	17 22.1%	30 38,9%	30 38,9%
5	Avalia, de forma sistemática, em conjunto, o desempenho integral do estudante, em correspondência com os objectivos de cada trajecto de formação, estabelecidos no perfil do graduado da carreira.	0	17 22.1%	30 38,9%	30 38,9%
6	Atende aos aspectos formativos dos seus estudantes, estabelecendo relações com a família e o meio envolvente, para contribuir para a formação integral destes.	0	7 9,1%	20 25,9%	50 64,9%

7	Promove, de modo sistemático, os processos de acção-reflexão e sistematização nos seus estudantes, acerca da realidade educativa, cultural, económica e política, de âmbito local, regional, nacional e internacional, tendo em conta os referentes teóricos e práticos que sustenta o trabalho com os eixos transversais.	0	7 9,1%	20 25,9%	50 64,9%
8	Acompanha a aprendizagem dos seus estudantes durante o seu processo formativo.	0	7 9,1%	20 25,9%	50 64,9%
9	Conhece as características (pessoais e académicas), inquietações e necessidades dos estudantes do seu grupo de aprendizagem.	0	17 22.1%	30 38,9%	30 38,9%
10	Estabelece uma relação horizontal com os outros docentes da carreira que atende, de modo a favorecer a troca de saberes e experiências.	0	7 9,1%	20 25,9%	50 64,9%
11	Integra no processo formativo os conteúdos básicos ou específicos da profissão que se organizam curricularmente.	0	7 9,1%	20 25,9%	50 64,9%
12	Acompanha os estudantes durante o processo de formação, ajudando-os a descobrir as suas potencialidades; orientando-os na tomada de decisões, fornecendo-lhes a informação necessária para superar as suas dificuldades e motivando-os a continuar em frente.	0	7 9,1%	20 25,9%	50 64,9%
13	Orienta e acompanha o estudante, em conjunto com o seu tutor, na elaboração e execução dos seus projetos de investigação.	0	7 9,1%	20 25,9%	
14	Sensibiliza, motiva e compromete os estudantes perante o privilégio, o desafio e a responsabilidade que representa fazer parte da ULAN.	0	7 9,1%	20 25,9%	

Temas	1	2	3	4	5
Elaboração de meios de ensino.	7 9,1%	10 12,9%	20 25,9%	30 38,9%	10 12,9%
Utilização de métodos de ensino.	0	7 9,1%	10 12,9%	30 38,9%	30 38,9%
Elaboração da avaliação integradora.	0	7 9,1%	10 12,9%	30 38,9%	30 38,9%
Planificação das aulas.	7 9,1%	10 12,9%	20 25,9%	30 38,9%	10 12,9%
Motivação e formação de valores.	0	7 9,1%	10 12,9%	30 38,9%	30 38,9%
Selecção das formas e dos conteúdos dos programas e planos de estudos.	7 9,1%	10 12,9%	20 25,9%	30 38,9%	10 12,9%
Propiciar o estudo independente dos estudantes.	7 9,1%	10 12,9%	20 25,9%	30 38,9%	10 12,9%
Aproveitamento das TIC	0	7 9,1%	10 12,9%	30 38,9%	30 38,9%
A selecção e elaboração dos objectivos.	7 9,1%	10 12,9%	20 25,9%	30 38,9%	10 12,9%
Desenho de estratégias de aprendizagem.	0	7 9,1%	10 12,9%	30 38,9%	30 38,9%
Caracterização psicopedagógica dos estudantes.	0	7 9,1%	10 12,9%	30 38,9%	30 38,9%
Selecção das formas e dos conteúdos dos programas e planos de estudos.	7 9,1%	7 9,1%	20 25,9%	30 38,9%	10 12,9%

Outros elementos observados:

ANEXO 5

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

No.	CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO	SO	SOAV	SOP	NSO
1	Orienta os objectivos de aprendizagem dos seus alunos durante o seu processo formativo.				
2	Na sua relação com os alunos, demonstra conhecer as características (pessoais e académicas).				
3	Explica ligações da sua aula com os objectos da profissão da carreira.				
4	Integra no processo formativo os conteúdos dos básicos ou específicos da profissão que se organizam, curricularmente.				
5	Evalua, de maneira sistemática e integral, o aluno, em correspondência com os objectivos da aula, estabelecidos no perfil do graduado da carreira.				
6	Atende aos aspectos formativos dos seus alunos, estabelecendo relações com a família e o ambiente, para contribuir à formação integral destes.				
7	Promove, de maneira sistemática, os processos de ação-reflexão e sistematização nos seus alunos.				
8	Executa junto aos seus alunos, acções de formação, criação intelectual e vinculação com a família e a comunidade de que faz parte.				
9	Guia o aluno para a utilização de diversas fontes bibliográficas e das TIC para a realização do estudo e do trabalho independente.				
10	Aconselha os alunos na determinação dos problemas fundamentais da prática educativa com vista à sua solução através dos projectos de aprendizagem.				
11	Organiza ações científico-investigativas com os alunos como parte dos projectos de aprendizagem.				
12	Acompanha os alunos durante o processo de formação ajudando-os a descobrir as suas potencialidades; orientando-os na tomada de decisões, oferecendo-lhes a informação necessária para superar as suas dificuldades e motivando-os para continuar adiante.				

Outros elementos observados:

ANEXO 6

RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DE AULAS

No.	CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO	SO	SOAV	SOP	NSO
1	Orienta os objectivos de aprendizagem dos seus estudantes durante o seu processo formativo.	0	5 16,6%	5 16,6%	20 66,6%
2	Na sua relação com os estudantes, demonstra conhecer as suas características (pessoais e académicas).	0	0	10 33,3%	20 66,6%
3	Estabelece ligações entre a sua aula e os objectos da profissão da carreira.	0	0	10 33,3%	20 66,6%
4	Integra no processo formativo os conteúdos básicos ou específicos da profissão que são organizados, curricularmente.	0	0	10 33,3%	20 66,6%
5	Avalia, de forma sistemática e integral, o estudante, em correspondência com os objectivos da aula, estabelecidos no perfil do graduado da carreira.	0	5 16,6%	5 16,6%	20 66,6%
6	Atende aos aspectos formativos dos seus estudantes, estabelecendo relações com a família e o meio envolvente, para contribuir para a formação integral destes.	0	0	10 33,3%	20 66,6%
7	Promove, de forma sistemática, os processos de acção-reflexão e sistematização nos seus estudantes.	0	5 16,6%	5 16,6%	20 66,6%
8	Executa, juntamente com os seus estudantes, acções de formação, criação intelectual e ligação com a família e a comunidade da qual faz parte.	0	0	10 33,3%	20 66,6%
9	Orienta o estudante na utilização de diversas fontes bibliográficas e das TIC para a realização do estudo e do trabalho independente.	0	0	0	30 100%

10	Aconselha os estudantes na determinação dos problemas fundamentais da prática educativa, com vista à sua solução através dos projectos de aprendizagem.	0	0	0	20 66,6%
11	Organiza acções científico-investigativas com os estudantes como parte dos projectos de aprendizagem.	0	5 16,6%	5 16,6%	20 66,6%
12	Acompanha os estudantes durante o processo de formação, ajudando-os a descobrir as suas potencialidades; orientando-os na tomada de decisões, fornecendo-lhes a informação necessária para superar as suas dificuldades e motivando-os para continuar em frente.	0	0	0	20 66,6%

ANEXO 7

GUIÃO DA ENTREVISTA A DIRECTORES DA ULAN

Questionário:

1. Como avalia a relação entre os componentes didácticos no processo de ensino-aprendizagem realizado pelos docentes da ULAN?

2. Considera que os docentes, no processo docente-educativo, conseguem integrar os conteúdos identificados no perfil do graduado de cada curso que leccionam?

3. Como avalia o desenvolvimento dos valores e sentimentos esperados para a formação integral dos estudantes da ULAN?

4. Considera que, a partir das aulas, se consegue a integração dos componentes (académico, laboral, investigativo e social)?

5. Que tipo de relação se estabelece entre os docentes, estudantes e autoridades?

6. Como avalia o compromisso institucional que os docentes demonstram com a actuação profissional pedagógica?

7. Que actualização evidenciam nos conteúdos que os docentes da ULAN ensinam?

ANEXO 8

GUIÃO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetcivo: Estabelecer as relações entre a formação integral dos estudantes nas carreiras com as exigências do mercado de trabalho para os seus graduados.

Critérios de análise:

- Identificação dos conhecimentos, habilidades e valores nos perfis dos graduados.
- Presença de orientações metodológicas nos programas das disciplinas e carreiras.
- Correspondência dos conteúdos nas matrizes curriculares com os objectos da profissão.

Fontes:

Plano de estudos das carreiras da ULAN:

Bacharelato e Licenciatura em Ciências da Educação.

Licenciatura em Medicina.

Licenciatura em Enfermagem. Engenharia de Minas.

Engenharia de Construção Civil.

Carreira em Ciências da Educação. Especialidade de Química. Carreira em Ciências da Educação. Especialidade de Física.

Carreira em Ciências da Educação. Especialidade de Matemática. Carreira em Ciências da Educação. Especialidade de Biologia.

Carreira em Ciências da Educação. Especialidade de Língua Portuguesa. (Francês e/ou Inglês).

ANEXO 9

GUIA PARA A ELABORAÇÃO DE UM DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO METODOLÓGICO NOS NÍVEIS DE CARREIRA, DISCIPLINA, SEMESTRE E ANO ACADÉMICO.

1. Diagnosticar a situação do processo docente-educativo na carreira com base em:

- cumprimento dos objetivos do modelo do profissional. pertinência e qualidade do P.D.E. que é executado.
- impacto do P.D.E. nos estudantes.

Nesta fase do diagnóstico, pode-se aplicar, a nível de cada carreira, um conjunto de instrumentos que permitam a avaliação destes três parâmetros, tais como: entrevistas a professores e estudantes, revisão de planos e programas de estudo, execução de avaliação da aprendizagem dos estudantes de acordo com o modelo do profissional.

2. Conhecer os principais problemas que temos na direção de: Carreira.

Disciplina. Semestre. Ano.

definindo se a atividade que se realiza em cada um destes níveis responde ao objetivo do processo de formação do profissional;

quais são as debilidades de cada um destes níveis?;

o que esperam professores e estudantes do trabalho metodológico?;

como se podem estabelecer as inter-relações entre estes três níveis de acordo com as características próprias da carreira e do centro onde se realiza?

3. Determinar se os professores encarregados de coordenar a direção nestes três níveis têm a clareza tecnológica para o fazer e estabelecer a relação com outro nível, tendo em conta como o avaliam de acordo com as suas aspirações face à problemática.

ANEXO 10

ASPECTOS A TER EM CONTA PARA A ELABORAÇÃO DE PLANOS DE TRABALHO METODOLÓGICO NOS NÍVEIS DE CARREIRA, DISCIPLINA, SEMESTRE E ANO ACADÉMICO.

Problema metodológico a resolver.

Objecto do trabalho metodológico.

Objetivo.

Conteúdo.

Métodos do trabalho metodológico a empregar.

Resultados esperados.

Tarefas metodológicas a desenvolver (com cronogramas).

Estes elementos devem surgir de um diagnóstico geral da situação que a direcção do PDE possui, que pode ser feito ao finalizar cada semestre e ano lectivo, através de um balanço que se faça da actividade desenvolvida; a partir daqui estruturar-se-á o plano do próximo semestre e ano lectivo, atendendo a estes aspectos derivados da lógica da relação que se estabelece entre eles.

A análise metodológica dos planos de trabalho por semestre possibilita dar continuidade ao processo de capacitação dos docentes, visando alcançar a melhoria do seu desempenho profissional pedagógico e, consequentemente, elevar a qualidade da direcção do PEA que atendem para a formação integral dos seus estudantes.

ANEXO 11

CRITÉRIO DE ESPECIALISTAS

Caro(a) colega,

Com o objectivo de aperfeiçoar o desempenho dos docentes da Universidade Lueji A'Nkonde, foi elaborada uma concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do processo docente-educativo para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo, que permite a sua implementação através de uma estratégia que submetemos à sua consideração.

Em seguida, expomos à sua consideração a proposta, para a sua validação teórica. Agradecemos pela sua qualificada ajuda.

1. Quais conhecimentos possui sobre a elaboração de uma concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do processo docente-educativo para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo?

Indicação: Assinale com um X na seguinte escala crescente de 1 a 10 o valor que corresponde ao seu grau de conhecimento ou informação sobre o tema:

							x		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1. Que fontes de informação utilizou para conhecer sobre a elaboração de uma concepção científica para a gestão pedagógica e didáctica do processo docente-educativo para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo de acordo com as abordadas a seguir?

Indicação: Marque com um X a avaliação que mais se aproxime da sua.

Fonte de argumentação	Alto	Médio	Baixo
Análises teóricas sobre o processo de uma concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico.			
Experiência na execução do trabalho metodológico no processo docente-educativo.			
Trabalhos de autores nacionais.			
Trabalhos de autores estrangeiros.			
O seu conhecimento no diagnóstico de problemas no trabalho metodológico no processo docente-educativo.			
A sua intuição.			

A seguir, apresentamos à sua consideração um conjunto de frases que avaliam diferentes indicadores da proposta.

Instruções:

Para recolher a sua opinião, assinale com um X o julgamento ou avaliação que mais se aproxime da sua, de acordo com os seguintes elementos:

N.	Elementos	I	PA	A	BA	MA
1	Os fundamentos de uma concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo na ULAN, avalio-os de forma...					
2	Na estrutura de uma concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo em seis componentes, avalio-os de forma...					
3	Na contradição que gera uma concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo para a ULAN, considero-a como...					

4	Considerar a missão e os objectivos como componentes da concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo na ULAN, a nosso ver, é...					
5	Considerar as formas e os conteúdos como componentes da concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico no PDE na ULAN, é um aspecto que, a nosso ver, é...					
6	Considerar as demandas da Sociedade Angolana actual para o processo de construção da concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo na ULAN é um aspecto que, a nosso ver, é...					
7	Considerar a formação integral dos estudantes e os níveis de profissionalização dos docentes da ULAN na concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo proposto é um elemento que considero...					
8	Identificar a fase de diagnóstico, os seus objectivos e acções na estratégia de implementação de uma concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo na ULAN garante a sua execução de forma...					
9	Identificar a fase de planeamento, os seus objectivos e acções na estratégia de implementação de uma concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo na ULAN garante a sua execução de forma...					
10	Identificar a fase de execução, os seus objectivos e acções na estratégia de implementação de uma concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo na ULAN garante a sua execução de forma...					

11	Identificar a fase de evolução e controlo, os seus objectivos e acções na estratégia de implementação de uma concepção científica para o desenvolver o trabalho metodológico no processo docente;educativo na ULAN garante a sua execução de forma...					
12	Identificar a fase de avaliação e controlo, os seus objetivos e a ções na estratégia de implementação de uma concepção científica para o desenvolvimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo na ULAN garante a sua execução de forma...					
13	A pertinência do modelo de gestão para o desenvovimento do trabalho metodológico no processo docente-educativo na ULAN, em correspondência com as experiências de contexto laboral actual avalio-a...					
14	O desenvolvimento do trabalho metodológico dos docentes para elevar a qualidade do processo docente-educativo na ULAN, em benefício da formação integral dos estudantes das diferentes carreiras e níveis de profissionalização, considero-o como...					

Legenda: I-Inadequado; PA-Pouco Adequado; A-Adequado; BA-Bastante Adequado; MA-Muito Adequado.

1- Deseja indicar outro elemento que deve ser considerado na avaliação do modelo proposto? Por favor, referencie-os abaixo.

Muito obrigado!

ANEXO 12

ANÁLISE DOS RESULTADOS DA CONSULTA A PERITOS

TABELA COM O RECONHECIMENTO DO COEFICIENTE DE CONHECIMENTOS OU DE INFORMAÇÃO SOBRE O TEMA QUE OS PERITOS CONSULTADOS POSSUEM (Kc).

PERITOS	VALOR RECONHECIDO DE INFORMAÇÃO										Kc
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1									x		0,9
2					x						0,5
3								x			0,8
4								x			0,8
5								x			0,8
6								x			0,8
7							X				0,7
8										x	1,0
9									x		0,9
10										x	1,0
11						x					0,6
12									x		0,9
13							X				0,7
14									x		0,9
15									x		0,8
16								x			0,8
17									x		0,9
18									x		0,9
19										x	1,0
20				x							0,4

21										x	1,0
22								x			0,8
23							x				0,7
24									x		0.9
25									x		0.9
26								x			0,8
27										x	1,0
28				x							0,4
29									x		0,9
30										x	1,0
31							x				0,7
32				x							0,4
33									x		0,9
34									x		0,9
35								x			0,8
Total	0	0	0	3	1	1	4	8	13	6	

TABELA COM O COEFICIENTE DE ARGUMENTAÇÃO DOS PERITOS CONSULTADOS (Ka)

Ka= SOMA DOS VALORES

PERI-TOS	VALORES DAS FONTES DE ARGUMENTAÇÃO						Ka
	1	2	3	4	5	6	
1	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8
2	0,1	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0.8
3	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0.9
4	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0.9
5	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1.0
6	0,2	0.5	0,05	0,05	0,05	0,05	0.9
7	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1.0
8	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0.8
9	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0.8

10	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0.9
11	0,1	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0.8
12	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0.8
13	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0.9
14	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1.0
15	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0.9
16	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0.6
17	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0.8
18	0,1	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0.8
19	0,1	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0.8
20	0,1	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0.5
21	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0
22	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
23	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8
24	0,1	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8
25	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
26	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0
27	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0
28	0,1	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,5
29	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8
30	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8
31	0,1	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8
32	0,1	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,5
33	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9
34	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1,0
35	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,7

PROCEDIMENTO PARA DETERMINAR O COEFICIENTE DE COMPETÊNCIA DOS PERITOS CONSULTADOS (k) K= 0,5 x (Kc+Ka)

RANGO DO COEFICIENTE DE COMPETÊNCIA

DESDE	VALOR	ATÉ	COMPETÊNCIA
0.8 <	K	≤ 1.0	ALTO
0.5 <	K	≤ 0.8	MÉDIO
	K	≤ 0.5	BAIXO

RESULTADOS OBTIDOS POR PERITOS

PERITOS	Kc.	Ka.	K.	AVALIAÇÃO
1	0,9	0,8	0,85	ALTO
2	0,5	0.8	0.65	MEDIO
3	0,8	0.9	0.85	MEDIO
4	0,8	0.9	0.85	ALTO
5	0,8	1.0	0.9	ALTO
6	0,8	0.9	0.85	ALTO
7	0,7	1.0	0.85	ALTO
8	1,0	0.8	0.9	ALTO
9	0,9	0.8	0.85	ALTO
10	1,0	0.9	0.95	ALTO
11	0,6	0.8	0.7	MEDIO
12	0,9	0.8	0.85	ALTO
13	0,7	0.9	0.8	MEDIO
14	0,9	1.0	0.95	ALTO
15	0,8	0.9	0.9	ALTO
16	0,8	0.6	0.7	MEDIO
17	0,9	0.8	0.85	ALTO
18	0,9	0.8	0.85	ALTO
19	1,0	0.8	0.9	ALTO
20	0,4	0.5	0.45	BAJO
21	1,0	1,0	1,0	ALTO

22	0,8	0,9	0,85	ALTO
23	0,7	0,8	0,75	MEDIO
24	0.9	0,8	0,85	ALTO
25	0,9	0,9	0.9	ALTO
26	0,8	1,0	0,9	ALTO
27	1,0	1,0	1,0	ALTO
28	0,4	0,5	0,45	BAIXO
29	0,9	0,8	0,85	ALTO
30	1,0	0,8	0,9	ALTO
31	0,7	0,8	0,75	MEDIO
32	0,4	0,5	0,5	BAJO
33	0,9	0,9	0,9	ALTO
34	0,9	1,0	0.95	ALTO
35	0,8	0,7	0,75	MEDIO
TOTAL			28,75/35=0.82	ALTO

Como o nível total é ALTO, são considerados aqueles que têm o nível MÉDIO.

RESUMO DE NÍVEL DE COMPETÊNCIA DOS PERITOS

NÍVEL DE COMPETÊNCIA	QUANTIDADE
ALTO	24
MÉDIO	8
BAIXO	3
TOTAL	35

Se descartam os 3 com nível BAIXO

PROCESSAMENTO DAS RESPOSTAS NA CONSULTA AOS PERITOS:

TABELA DE FREQUÊNCIA ABSOLUTA:

Itens	C1 Muito Adequado	C2 Bastante Adequado	C3 Adequado	C4 Pouco Adequado	C5 No Adequado	Total
1	30	2	0	0	0	32
2	28	4	0	0	0	32
3	25	7	0	0	0	32
4	28	3	1	0	0	32
5	27	5	0	0	0	32
6	24	6	2	0	0	32
7	27	5	0	0	0	32
8	24	6	2	0	0	32
9	28	3	1	0	0	32
10	30	2	0	0	0	32
11	30	2	0	0	0	32
12	28	3	1	0	0	32
13	28	3	1	0	0	32
14	30	2	0	0	0	32

TABLA DE FREQUÊNCIA ACUMULADA SUMATIVA:

ITEMS	C1 MUITO ADEQUADO	C2 BASTANTE ADEQUADO	C3 ADEQUADO	C4 POCO ADEQUADO	C5 NO ADEQUADO
1	32	2	0	0	0
2	32	4	0	0	0
3	32	7	0	0	0
4	32	4	1	0	0
5	32	5	0	0	0
6	32	8	2	0	0
7	32	5	0	0	0
8	32	8	2	0	0
9	32	4	1	0	0
10	32	2	0	0	0
11	32	2	0	0	0
12	32	4	1	0	0
13	32	4	1	0	0
14	32	2	0	0	0

TABLA DE FREQUÊNCIA ACUMULATIVA SUMATIVA RELATIVA:

ÍTEMS	C1 MUITO ADQCUADO	C2 BASTANTE ADEQUADO	C3 ADEQUADO	C4 POUCO ADEQUADO
1	1,000	0,0625	0	0
2	1,000	1,000	0	0
3	1,000	0,0312	0	0
4	1,000	0,125	0,0312	0
5	1,000	0,1562	0	0
6	1,000	0,25	0,0625	0
7	1,000	0,1562	0	0
8	1,000	0,25	0,0625	0
9	1,000	0,125	0,0312	0
10	1,000	0,0625	0	0
11	1,000	0,0625	0	0
12	1,000	0,125	0,0312	0
13	1,000	0,125	0,0312	0
14	1,000	0,0625	0	0

TABLA DE DETERMINAÇÃO DAS IMAGENS:

ITEMS	C1	C2	C3	C4	C5	SUMA	PROMEDIO	N-P
1	-3,09	-1,53	3,09	3,09	3,09	4,65	0,93	-0,3807
2	-3,09	-3,09	3,09	3,09	3,09	3,09	0,618	-0,0687
3	-3,09	-1,86	3,09	3,09	3,09	4,32	0,864	-0,3147
4	-3,09	-1,15	-1,86	3,09	3,09	0,08	0,016	0,5333
5	-3,09	-1.01	3,09	3,09	3,09	5,17	1,034	-0,485
6	-3,09	-0,67	-1,53	3,09	3,09	0,89	0,178	0,3713
7	-3,09	-1.01	3,09	3,09	3,09	5,17	1,034	-0,485
8	-3,09	-0,67	-1,53	3,09	3,09	0,89	0,178	0,3713
9	-3,09	-1,15	-1,86	3,09	3,09	0,08	0,016	0,5333
10	-3,09	-1,53	3,09	3,09	3,09	4,65	0,93	-0,3807
11	-3,09	-1,53	3,09	3,09	3,09	4,65	0,93	-0,3807
12	-3,09	-1,15	-1,86	3,09	3,09	0,08	0,016	0,5333
13	-3,09	-1,15	-1,86	3,09	3,09	0,08	0,016	0,5333
14	-3,09	-1,53	3,09	3,09	3,09	4,65	0,93	-0,3807
PONTOS DE CORTE	-43,26	-17,01	14,22	43,26	43,26	38,45	-	-

N= 0, 5493

TABELA DA AVALIAÇÃO DOS CRITÉRIOS DOS PERITOS POR ITENS

ITEMS	VALOR DE PASSO N-P	CATEGORIA
1	-0,3807	Bastante Adequado
2	-0,0687	Bastante Adequado
3	-0,3147	Bastante Adequado
4	0,5333	Bastante Adequado
5	-0,485	Bastante Adequado
6	0,3713	Bastante Adequado
7	-0,485	Bastante Adequado
8	0,3713	Bastante Adequado
9	0,5333	Bastante Adequado
10	-0,3807	Bastante Adequado
11	-0,3807	Bastante Adequado
12	0,5333	Bastante Adequado
13	0,5333	Bastante Adequado
14	-0,3807	Bastante Adequado

ANEXO 13

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA NA ULAN PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA CONCEPÇÃO CIENTÍFICA PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA DO PROCESSO DOCENTE EDUCATIVO

Justificação:

A Universidade de hoje necessita de vários factores que permitam a sua aproximação à excelência académica, elemento comprovável essencialmente através dos seus graduados ao dar resposta ao encargo social a eles confiado, um destes factores é a adequada direcção do P.D.E. nestes centros.

No entanto, subsiste um problema comum, isto é, o pessoal que faz parte do seu claustro geralmente não tem formação pedagógica de licenciatura e só adquirem tal competência através do próprio trabalho didáctico que se realiza em cada instituição através de programas de capacitação nesta área.

Atendendo à formação já adquirida pelos nossos professores e ao diagnóstico de necessidades reais de capacitação, deve-se aprofundar os enfoques teórico-práticos destes programas, a fim de que se adeqúem aos desafios actuais que se impõem às universidades.

Os princípios sobre os quais se estrutura este programa são:

1. O mesmo deve permitir habilitar os docentes para dirigir o PDE e despertar e desenvolver a aptidão e disposição de ser docente gestor de processos, e ao mesmo tempo eliminar todo o aspecto formal ou esquemático onde a palavra obrigatório não seja para frequentar uma ofici-

na ou algum tipo de aperfeiçoamento de pós-graduação, mas que o obrigatório esteja implícito nos níveis de exigência cada vez maiores da avaliação dos resultados do ensino.

2. O programa deve abranger todos os quadros do PDE desde os máximos dirigentes deste até ao mais simples docente, se este princípio não se cumprir então não poderemos desenvolver o princípio n.º 1.
3. Os cursos ou outras formas de capacitação que se estruturem neste programa devem basear-se na teoria pedagógica, mas é necessário despojá-los daqueles elementos teóricos abstractos e, portanto, serão mais práticos dirigidos a tornar cada vez mais eficiente o processo de aprendizagem dos estudantes que permitam, portanto, adequá-los à ciência que o docente lecciona, assim metodologicamente os cursos serão orientados para o desenvolvimento de oficinas didácticas cujos resultados permitam a este exemplificar na sua ciência e trocar experiências sobre o que outros docentes fazem.
4. Este programa deve abranger todas as variáveis existentes entre os componentes pessoais da direcção do PDE.

Seguindo estes princípios e atendendo ao desenvolvimento da ciência pedagógica e à sua lógica, propõe-se o programa seguinte:

Cursos de Superação Profissional para Docentes

DESIGNAÇÃO DO CURSO	PERFIL
1. Tendências actuais na gestão do PDE (40 h) (abarca todas as funções da gestão, mas enfatiza o controlo do PDE pelos dirigentes do mesmo e parte do problema: como avaliar a eficácia do PDE?).	Todos os quadros de direcção, desde o Conselho de Direcção até ao chefe de Departamento e de Curso.
2. Fundamentos pedagógicos da gestão do PDE no Ensino Superior (40 h). Este curso pode ser considerado como básico e permitirá aos professores enfrentarem a tarefa docente que começam a realizar.	Os professores de novo ingresso devem constituir crédito obrigatório para ingressar no claustro a mais longo prazo, mas actualmente inscrever-se-ão todos os professores que sejam considerados novos nos Departamentos, devido à sua experiência.
3. Fundamentos pedagógicos do Ensino de Pós-Graduação (40 h). Este curso enfatiza as características do ensino de pós-graduação e a estrutura didáctica que deve possuir, aprofundando a elaboração dos programas para estes cursos e a forma de organizar o PDE nos mesmos, especificamente tratando os métodos de ensino mais adequados.	Para os professores que leccionam esta disciplina.
4. Tendências contemporâneas da Didática no Ensino Superior (40 h). Abarcará os aspectos teórico-pedagógicos que são tendências no Ensino Superior, sendo, portanto, um curso de actualização que pode trazer novidades a cada ano.	Todos os docentes que tenham frequentado os elementos básicos de Pedagogia, bem como os docentes que prestarão serviços no exterior em assessorias metodológicas.

TREINAMENTOS PARA DIRETORES DE CURSOS, DISCIPLINAS E SEMESTRES

Programa de Treino

Directores de Curso

Título: O processo do trabalho metodológico de um curso no Ensino Superior.

Objectivo:

Desenvolver tarefas direccionadas para a projecção da orientação metodológica de um curso universitário.

Conteúdo:

O Ensino Superior. Concepção actual.

Tendências da Educação no Mundo.

A Universidade do Século XXI.

A Universidade Proactiva.

O curso universitário no contexto do Ensino Superior.

O trabalho didáctico nas instituições universitárias: tendências.

Problemas actuais.

O processo de trabalho metodológico nos cursos universitários do ponto de vista didáctico: o planeamento e organização do trabalho didáctico – dificuldades e possibilidades de desenvolvimento.

O planeamento curricular e a sua relação com o trabalho didáctico do curso. Abordagens do planeamento de actividades de trabalho didáctico a nível de curso: o plano metodológico.

A execução do trabalho didáctico no curso: relações inter e multidisciplinares. Abordagens e tendências actuais. A execução

curricular e as relações metodológicas que nela se estabelecem.

Tendências dos métodos no Ensino Superior.

O controlo do trabalho didáctico a nível de curso.

Abordagens e propostas.

A validação curricular.

Características do coordenador de um curso.

As suas relações com o semestre académico e as disciplinas lectivas:

Método:

Ao desenvolver-se esta actividade como treino, observa-se que a actividade se desenvolve basicamente a partir do trabalho independente, daí que, embora se proponha que sejam desenvolvidas várias oficinas sobre as temáticas do conteúdo do programa, os treinandos desenvolverão fundamentalmente tarefas direccionadas para resolver problemas básicos do seu curso com ajuda do treinador.

A avaliação do curso será feita através da resolução de tarefas práticas e, finalmente, a apresentação de um trabalho que inclua o desenvolvimento estratégico do curso, o plano metodológico do próximo curso e a fundamentação de como será executado e controlado.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE REGENTES DE DISCIPLINA

Problema: dificuldades metodológicas para desenvolver a direcção da disciplina docente.

Objectivo: dirigir metodologicamente o colectivo da disciplina.

Competências: planificar a atividade da disciplina do ponto de vista científico-metodológico.

Organizar o trabalho metodológico da disciplina. desenvolver o trabalho da disciplina.

Controlar o trabalho da disciplina.

Sistema de conhecimentos.

Desenho curricular no Ensino Superior.

O papel da disciplina docente neste contexto.

A disciplina dentro da área, o tema e as suas relações. A tarefa docente e os elos do processo educativo.

O PDE através da disciplina.

O papel da lógica da ciência e da lógica do PDE através da disciplina.

A direcção metodológica da disciplina.

O papel do regente de disciplina como condutor do colectivo. O colectivo da disciplina. As reuniões da disciplina docente.

O planeamento do trabalho da disciplina.

Problema e objetivo do trabalho metodológico da disciplina.

O Plano Metodológico.

A organização da disciplina.

Estruturas básicas para a organização da disciplina.

O desenvolvimento do trabalho na disciplina.

A construção das didáticas específicas.

O controlo do trabalho da disciplina.

A avaliação da aprendizagem na disciplina.

A avaliação das aulas e a avaliação dos professores.

As funções do regente de disciplina e as suas relações com outros níveis de trabalho metodológico da Universidade, o colectivo de ano e de curso.

Culminação da Formação

Discussão da estratégia metodológica da disciplina.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA CHEFES DE COLETIVOS DE SEMESTRE

TÍTULO: Fundamentos psicopedagógicos para o trabalho do colectivo de semestre.

OBJECTIVO:

Elaborar uma estratégia metodológica para o desenvolvimento do trabalho psicopedagógico do colectivo de semestre académico no Ensino Superior.

CONTEÚDO:

Fatores que influenciam o desenvolvimento da personalidade.

Influências da actividade e da comunicação como vias para a formação da personalidade. Funções da comunicação. Estilos de comunicação.

A motivação humana. Classificação. Alguns métodos de investigação para o seu estudo. Características da idade juvenil. Problemas mais frequentes neste período.

O grupo e as suas características. Tipo. Relações de poder e subordinação. Liderança. Alguns métodos de investigação para o diagnóstico grupal.

Estratégia do trabalho docente-educativo. Elementos a ter em conta na sua elaboração. A formação de valores.

A relação interdisciplinar em função do curso. A relação entre o desenho curricular do curso e o semestre. Determinação dos objectivos do semestre académico.

As funções de direcção do PDE no colectivo de semestre.

As funções do chefe do coletivo de semestre e as suas relações com outros níveis do trabalho metodológico da universidade e com o colectivo de disciplina e do curso.

A estratégia de trabalho metodológico no semestre académico.

Metodologia:

A formação é dirigida a professores que trabalham como chefes de semestre académicos, nos quais poderão reflectir através de alguns *workshops* sobre o trabalho que realizam e as suas projecções, assim como dar solução a alguns dos problemas que se apresentam neste nível de direcção.

A avaliação final será a apresentação de uma estratégia de trabalho docente educativo para o colectivo do semestre.

CICLOS DE CONFERÊNCIAS SOBRE

Tendências Pedagógicas do Ensino Superior.

Dirigido a: Membros do Conselho de Direcção, Decanos, Vice-decanos, Chefes de Departamento, Coordenadores de Curso, Regentes de Disciplina, Chefes de Semestre.

Total de horas: 40 horas.

Problema a resolver: Dificuldades apresentadas pelos quadros de direcção para a aplicação das actuais tendências pedagógicas no contexto do Ensino Superior.

Objecto de estudo: Tendências Pedagógicas no Ensino Superior.

Objectivo: Argumentar o significado das tendências pedagógicas contemporâneas no Ensino Superior e a sua possível aplicação com vista ao desenvolvimento da Universidade.

Conteúdo:

Ensino Superior e Prospectiva: panorama internacional do Ensino Superior. Tendências. Bases estratégicas para o desenvolvimento do Ensino Superior. Formação global do profissional. As relações Universidade-Empresa. Contexto angolano do Ensino Superior. O conceito de Universidade proactiva.

A docência no Ensino Superior: bases pedagógicas. O papel do docente e o papel do estudante. O processo docente-educativo. Componentes. O ensino e a aprendizagem: tendências pedagógicas contemporâneas. As disciplinas e as disciplinas no Ensino Superior. A construção das didácticas específicas.

O processo de investigação científica na Universidade: relações docência-investigação. Conceptualização da investigação como processo dentro da actividade docente. Investigação nas disciplinas. O papel do docente-investigador. A investigação dentro do processo docente-educativo. O trabalho científico estudantil e o trabalho científico-metodológico. A direcção da investigação na Universidade e a sua influência no processo docente.

A extensão universitária: visão da Nova Universidade. Etapas fundamentais do desenvolvimento da extensão universitária. A extensão como processo no Ensino Superior. Criação de uma imagem cooperativa da extensão universitária. Fundamentos e tendências pedagógicas da extensão.

A tecnologia educativa e o desenvolvimento do Ensino Superior. Pedagogia e tecnologia educativa. Papel do professor e do estudante, o ambiente em que estes se envolvem. Particularização de alguns meios de ensino no processo docente. Fundamentos da computação como tecnologia de ponta na Educação. A informática educativa. Usos educativos do computador. Tipos de materiais de estudo informatizados. Critérios para a incorpora-

ção apropriada de um *software* educativo no currículo de estudo. Experiências e abordagens do uso do computador como meio de ensino. Importância e fundamentos do uso de ferramentas avançadas no ensino: o hipertexto, o uso da *Internet*, o correio electrónico.

A direcção dos processos de investigação, extensão e docência: A direcção por objectivos no Ensino Superior. O planeamento estratégico nas Universidades: Pertencimento, qualidade e internacionalização. Bases para a sua projecção. A direcção do processo docente-educativo: aspectos que devem caracterizar. A direcção das investigações, o seu papel no desenvolvimento de outros processos universitários. A direcção da extensão universitária.

Workshop prático: discussão de um trabalho por equipa sobre "O pedagógico no Ensino Superior: Uma experiência materializada na minha área universitária".

DIPLOMADO EM EDUCAÇÃO SUPERIOR

I. JUSTIFICAÇÃO

O processo de aperfeiçoamento da educação no mundo constitui um dos desafios que se impõe, em geral, aos processos educativos actuais, com vista ao próximo século. O significado que isto reveste para a humanidade fez surgir novas concepções e uma visão qualitativamente superior do conceito deste nível de ensino que é a Educação Superior, até se delimitarem as bases do que se conhece como "Universidade Proactiva".

As universidades, pelas características do ingresso de profissionais nos seus claustros docentes – que na maioria dos casos se faz atendendo ao nível de especialização destes e aos seus resultados práticos ou científicos numa área do saber – desconhecem em grande medida a dinâmica do processo pedagógico que nelas se

executa e, sobretudo, a necessidade de impulsionar o desenvolvimento dos três processos que caracterizam este nível: ensino, investigação e extensão; para elevar o nível de pertinência do Ensino Superior e os níveis de qualidade destes três processos.

Com base nisso, concedemos um significado vital ao facto de os claustros das universidades contarem com um sistema de superação profissional que lhes permita, nesta temática, adquirir, ampliar e aperfeiçoar os conhecimentos básicos acerca da problemática do Ensino Superior, conduzindo a um melhor desempenho da sua responsabilidade como docente universitário, ao cumprimento das suas funções laborais e ao seu desenvolvimento cultural integral. Daí que a forma para executar esse processo de superação que adotámos seja o graduado, o qual, pelo seu objectivo, pode abranger todos os professores da universidade. Os fundamentos, do ponto de vista teórico e prático, basearam-se num diagnóstico de necessidades de formação de docentes, que faz parte de um trabalho de investigação científica sobre este tema e responde às regularidades dos processos que se desenvolvem no Ensino Superior.

II. OBJECTIVO GERAL DO DIPLOMADO

Demonstrar o significado e a relação entre os processos que se desenvolvem no Ensino Superior (ensino, investigação e extensão), para o fomento deste nível de ensino e a consolidação do seu papel às portas do século XXI.

III. OBJECTIVOS E CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DO DIPLOMADO

CURSO I: Prospetiva e Ensino Superior

Total de horas: 20

Objectivo: Explicar as bases essenciais em que deve assentar o Ensino Superior do futuro, através da análise de documentos que

reflectem este panorama internacional e suas tendências, com sentido crítico.

Conteúdos:

Panorama internacional do Ensino Superior: tipos de ensino superior no mundo. As funções universitárias de ensino, extensão e investigação.

Bases estratégicas para o desenvolvimento do Ensino Superior: pertinência, qualidade e internacionalização.

Formação global do profissional. As relações Universidade-Empresa. As relações entre a pré e a pós-graduação.

Contexto angolano do Ensino Superior. Uma visão criativa para o Ensino Superior do futuro. Vínculo Universidade-Sociedade.

CURSO II: Fundamentos Psicológicos do Ensino Superior

Total de horas: 28

Objectivo: Delimitar os fundamentos psicológicos dos processos que se desenvolvem no Ensino Superior através das distintas teorias psicológicas aplicadas a este nível de ensino.

Conteúdos:

Teorias psicológicas fundamentais da aprendizagem aplicadas ao Ensino Superior. O professor e o estudante no contexto universitário: bases psicológicas que os sustentam. O controlo da conduta humana e a sua influência educativa.

A aprendizagem produtiva e criativa no desenvolvimento pessoal: significado para o Ensino Superior. Particularidades do desenvolvimento pessoal. Aprendizagem grupal. O processo de formação de valores no Ensino Superior, o seu fundamento psicológico.

CURSO III: Pedagogia do Ensino Superior

Total de horas: 28

Objectivo: Argumentar as bases pedagógicas dos processos que se desenvolvem no Ensino Superior.

Conteúdos:

O processo docente-educativo no Ensino Superior: componentes. Tendências Pedagógicas contemporâneas vinculadas ao Ensino Superior.

As disciplinas e as disciplinas docentes. Selecção dos conteúdos. Características do conteúdo.

Influência da lógica da ciência na lógica do conteúdo da disciplina.

A investigação científica e o processo docente.

A construção das didácticas específicas no Ensino Superior. Os métodos de ensino e a sua influência. Elementos básicos para a construção das didácticas especiais. A direcção do trabalho didáctico na universidade: o curso, o semestre académico e a disciplina docente.

Formas básicas do trabalho didáctico no Ensino Superior.

CURSO IV: A investigação científica no Ensino Superior

Total de horas: 20

Objectivo: Determinar o significado do processo de investigação científica no Ensino Superior.

Conteúdos:

Relações docência-investigação. Conceptualização da investigação como processo dentro da actividade docente. Investigação nas disciplinas.

O papel do docente investigador.

Investigação dentro do processo docente-educativo. Grupos de interesse científico. Selecção de temas de investigação. O trabalho científico-estudantil e o trabalho científico-metodológico.

A direcção da investigação na universidade e a sua influência no processo docente.

CURSO V: A extensão universitária: visão da universidade futura

Total de horas: 20

Objectivo: Definir o papel da extensão universitária para o desenvolvimento prospectivo da universidade do futuro.

Conteúdos:

Panorama histórico da extensão universitária: etapas fundamentais do seu desenvolvimento.

Conceito de extensão universitária. A extensão como processo no Ensino Superior e chave para o seu desenvolvimento.

Projecções estratégicas da extensão universitária. A formação e difusão cultural. Criação de uma imagem corporativa da universidade. Vias para o desenvolvimento da extensão universitária.

CURSO VI: A informática educativa e o desenvolvimento do Ensino Superior

Total de horas: 24

Objectivo: Demonstrar o papel do fomento da informática educativa para o desenvolvimento da qualidade do Ensino Superior.

Conteúdos: Pedagogia e tecnologia educativa. Papel do professor e do estudante. Particularização de alguns meios de ensino no processo docente. Fundamentação da computação como tecnologia de ponta no Ensino Superior. A informática educativa. Factores que favorecem o uso do computador no Ensino Superior. Usos educativos do computador. Tipos de materiais computorizados. Critérios para a incorporação apropria-

da de um software educativo no currículo de uma disciplina docente. Experiências e enfoques do uso da computação como meio de ensino. Elaboração de metodologias gerais para a selecção e desenvolvimento de um software educativo. Importância do uso de ferramentas avançadas no ensino: o hipertexto, o uso da Internet, o correio eletrónico e a inteligência artificial.

CURSO VII: Desenho curricular no Ensino Superior

Total de horas: 28

Objectivo: Determinar os fundamentos básicos do desenho curricular para o Ensino Superior.

Conteúdos: Tendências mais significativas do desenho curricular no Ensino Superior em Angola e no mundo. Dinâmica do desenho curricular. O Plano de Estudo. Os programas de disciplina e disciplina.

O tema. O semestre académico dentro do desenho curricular. O crédito académico: O seu lugar no Ensino Superior.

CURSO VIII: Fundamentos pedagógicos de pós-graduação

Total de horas: 24

Objectivo: Reflectir sobre a existência de fundamentos pedagógicos de pós-graduação.

Conteúdos: Problemas presentes no processo formativo da educação de pós-graduação. Caracterização do ensino de pós-graduação. Definições entre a graduação e a pós-graduação. Tipos de pós-graduação no Ensino Superior, características e importância. O desenho curricular na pós-graduação. Elaboração de programas nas diferentes modalidades de pós-graduação. A investigação científica e a pós-graduação. Os métodos de formação na pós-graduação: o papel do docente e do estudante. O ensino tutorial, sua influência na pós-graduação. Desenvolvimento da criatividade. A avaliação da pós-graduação. Bases para a fundamentação da

avaliação de cursos, professores e estudantes na pós-graduação. A auto-avaliação, a avaliação grupal e a avaliação do tutor perante actividade da pós-graduação. O trabalho de tese, significado e importância.

CURSO IX: A direcção dos processos do Ensino Superior

Total de horas: 28

Objectivo: Avaliar os aspectos básicos da direção científica com as estratégias para a direcção dos processos do Ensino Superior: docência, extensão e investigação.

Conteúdos: Conceitos e definições básicas da direção científica.

A direção por objectivos no Ensino Superior, seu significado. O planeamento e direção estratégica nas universidades: pertinência, qualidade e internacionalização; bases para a sua projecção. A direcção do processo docente-educativo no Ensino Superior: Aspectos que o caracterizam. A direcção das investigações, seu papel no desenvolvimento de outros processos universitários. A direcção do processo de extensão universitária. A direcção científica e seu significado para o estabelecimento das relações entre os processos universitários.

Trabalho Final:

Total de horas: 40

Estabelece-se um trabalho teórico e/ou prático sobre o tema: "O pedagógico no Ensino Superior. Uma experiência materializada na minha universidade".

Indicações metodológicas para a elaboração do trabalho final:

O trabalho a apresentar como forma de culminação dos estudos do diploma em Ensino Superior, tem sua base no tema indicado anteriormente, poderá ser elaborado como proposta metodológica e pode abranger um espectro que alcance desde a actividade

do professor na aula, a disciplina, o plano de estudo, pós-graduação, a tecnologia educativa, o extensionista, a investigação, etc., procurando com isso que o docente possa elaborar o seu trabalho final na área onde se desempenha e naquilo que possa dar solução a um problema do seu raio de acção. O objectivo do trabalho é que o cursista possa demonstrar o significado e relação dos processos universitários (docência, investigação e extensão), para o desenvolvimento do Ensino Superior, determinando o seu papel neste contexto a partir da solução de um problema que faz parte da sua responsabilidade, fundamentando-o do ponto de vista teórico e prático.

O trabalho deve permitir, ainda, comprovar os processos de transformação operados no diplomado e o nível de conhecimentos e habilidades adquiridos para executar a sua actividade no Ensino Superior. Este deve ser apresentado com uma semana de antecedência à sustentação do mesmo e caracterizar-se pela sua concretização nas propostas, mas adequadamente fundamentado. O mesmo será exposto perante um tribunal constituído pelos professores do diploma num tempo de 15 minutos e utilizando os meios disponíveis para ilustrar os resultados que se apresentam. O Júri e os presentes no acto de sustentação do trabalho, contarão com 10 minutos para o desenvolvimento de perguntas onde o defensor do mesmo deve responder adequadamente, aplicando os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento do graduado.

Estructura por horas do diplomado

No.	CURSOS E TRABALHO FINAL DO DIPLOMADO	HORAS
1	Prospectiva e Ensino Superior	20
2	Fundamentos Psicológicos do Ensino Superior	28
3	Pedagogia do Ensino Superior	28
4	A investigação científica no Ensino Superior	20
5	A extensão universitária: visão da universidade futura	20
6	A informática educativa e o desenvolvimento do Ensino Superior	24
7	Desenho curricular no Ensino Superior	28
8	Fundamentos pedagógicos da pós-graduação	24
9	A direcção dos processos do Ensino Superior	28
10	Trabalho Final	40
TOTAL DE HORAS		260

O curso pode ser realizado em regime de tempo parcial, com um total de 8 horas semanais durante 30 semanas, incluindo uma semana para a defesa dos trabalhos finais.

As avaliações dos cursos serão realizadas de acordo com os objectivos de cada um, baseando-se fundamentalmente em actividades de carácter integrador que contribuam para o objectivo geral.

ANEXO 14

TESTE DE SATISFAÇÃO DE IADOV APLICADO AOS DOCENTES QUE PARTICIPAM NO DEBATE CIENTÍFICO

Caro professor,

Ao responder a este inquérito poderá dar a conhecer o seu nível de satisfação relativamente às actividades metodológicas organizadas para o seu aperfeiçoamento didáctico, metodológico e profissional, com o objectivo de alcançar a direcção do processo docente-educativo na ULAN. Espera-se a sua sinceridade e agradece-se a sua colaboração nesta investigação.

1. Considera apropriado o uso das formas organizativas de aperfeiçoamento e trabalho metodológico propostas no melhoramento profissional pedagógico do seu desempenho?

Sim____ Não____ Não sei_____

2. Qual é a sua opinião sobre o papel do docente na formação integral dos seus estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem?

   Não tenho opinião____ Observa-se um trabalho constante_____

   Ainda não é suficiente_____Não estou satisfeito_____

   Não se observa a relação na prática____ Estou muito satisfeito_____

3. Considera úteis para o seu desempenho eficiente os con-

teúdos abordados no debate científico?

Sim____Não_____Não sei_____

4. Qual é a sua opinião sobre a organização curricular que foi dada a algumas das formas organizativas de aperfeiçoamento e vias do trabalho metodológico na sua concretização na prática, que potencia o desenvolvimento do processo docente-educativo na Universidade de Lueji A'Nkonde?
5. Que elementos acrescentaria ou eliminaria na estratégia de trabalho metodológico que foi organizada em benefício do seu desempenho profissional pedagógico e da qualidade do processo docente-educativo da ULAN?

ANEXO 15

Qual é a sua opinião sobre o papel do docente na formação integral dos seus estudantes durante o PEA?	Considera apropriado o uso das formas organizativas de superação e trabalho metodológico proposto?								
	Não		Não Sei				Sim		
	Considera útil para o seu desempenho eficiente os conteúdos abordados no debate científico?								
	Sim	Não Sei	Não	Sim	Não Sei	Não	Sim	Não Sei	Não
	1	2	6	2	2	6	6	6	6
	2	2	3	2	3	3	6	3	6
	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	6	3	6	3	4	4	3	4	4
	6	6	6	6	4	4	6	4	5
	2	3	6	3	3	3	6	3	4

ANEXO 16

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

No.	CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO	SO	SOAV	SOP	NSO
1	Orienta os objectivos de aprendizagem dos seus estudantes durante o seu processo formativo.				
2	Na sua relação com os estudantes, evidencia conhecer as características (pessoais e académicas).				
3	Expõe ligações da sua aula com os objectivos da profissão do curso.				
4	Integra no processo formativo os conteúdos dos básicos ou específicos da profissão que se organizam, curricularmente.				
5	Avalia de maneira sistemática e integral o estudante, em correspondência com os objectivos da aula, estabelecidos no perfil de saída do graduado do curso.				
6	Atende aos aspectos formativos dos seus estudantes, estabelecendo relações com a família e o meio, para contribuir para a formação integral destes.				
7	Promove, de maneira sistemática, os processos de acção-reflexão e sistematização nos seus estudantes.				

8	Executa juntamente com os seus estudantes, acções de formação, criação intelectual e ligação com a família e a comunidade da qual faz parte.				
9	Orienta o estudante para a utilização de diversas fontes bibliográficas e das TIC para a realização do estudo e do trabalho independente.				
10	Aconselha os estudantes na determinação dos problemas fundamentais da prática educativa com vista à sua solução através dos projectos de aprendizagem.				
11	Organiza acções científico-investigativas com os estudantes como parte dos projectos de aprendizagem.				
12	Acompanha os estudantes durante o processo de formação, ajudando-os a descobrir as suas potencialidades; orientando-os na tomada de decisões, fornecendo-lhes a informação necessária para superar as suas dificuldades e motivando-os para continuar em frente.				

ANEXO 17

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ESTUDANTES DA ULAN

Questionário:

1. Como avalia o ensino-aprendizagem que recebe para a sua formação como profissional do cursoa que estuda?
2. Consegue compreender a integração que os conteúdos das aulas e disciplinas que recebe na sua formação universitária têm com o seu futuro desempenho profissional?
3. Que sentimentos são criados em si quando se fala da ULAN?
4. Como avalia o estado da comunicação que tem com os seus docentes e directores da ULAN?
5. Sente que a sua formação é integral e o prepara para a vida profissional futura?
6. Como os seus docentes integram os componentes académico, laboral, investigativo e social nas suas aulas?
7. Nas aulas que recebe, permitem-lhe estabelecer relações interpessoais com os seus colegas de trabalho, estudantes e autoridades da ULAN?
8. Sente que a sua formação como profissional é uma necessidade da sociedade angolana e compromete-se com a sua actuação profissional para resolver os problemas da sociedade?
9. Como avalia a actualização que adquire nos conteúdos

que recebe, ao longo do curso?

10. Sente que o desenvolvimento profissional que os seus docentes na ULAN lhe proporcionam faz face às exigências universitárias e socioculturais do contexto angolano?

ERUDITA PRESS

Livros que Movem o Conhecimento
Tel: +244 927 218 364 |923 798 904
Livraria: +244 927 218 344
Tipografia: Berkeley LT 11/15
Luanda - Angola
Março, 2026